

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS  
PROFESIONALES DOCENTES:**

**Visión supranacional y estudio comparado entre China y España**

**PRIMARY PRE-SERVICE TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF  
PROFESSIONAL COMPETENCIES:**

**Supranational vision and a comparative study between China and Spain**

Tesis doctoral

De

**Huimin Zhang**

Directores

**Dr. Javier M. Valle López**

**Dr. Zhicheng Huang**

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

2018

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria desde la perspectiva de las competencias

---

profesionales docentes: visión supranacional y estudio comparado entre China y España

**A mis abuelos maternos,**

**A mis padres.**

## AGRADECIMIENTOS

Si se me pregunta qué es hacer el doctorado y cómo se adjetiva su proceso, he de responder que es como “un turismo de aventura”. Me fascina esta expresión, puesto que, por un lado, el turismo de carácter aventurero me excita por novedoso y, por otro, por el carácter solidario y colectivo de éste, ya que en tal proceso no podemos omitir las dificultades potenciales en las que necesitamos la ayuda de nuestros compañeros.

Por ello, hacer el doctorado fuera de mi país de origen, en cierta medida, es una experiencia impresionante en la carretera académica. Pero no puedo olvidar y, por tanto, dejar de agradecer a todos aquellos que me permitieron avanzar en la tesis cuando tuve dificultades en el proceso de redacción de ésta.

En primer lugar, querría agradecer a mis directores, Javier Valle y Huang Zhicheng, como expertos destacados en la área de educación comparada, en la que, desde hace muchos años, realizan una labor inmejorable, obteniendo grandes éxitos académicos. Su ejemplo me ha aportado tanto la inspiración necesaria en el camino de la investigación como la oportunidad de aprendizaje.

Especialmente, quería agradecer a Javier la ejemplar dirección para elaborar y mejorar la investigación, su paciencia, apoyo y comprensión continua para hacer tanto las tutorías en el proceso de investigación como los tramites en cuanto a la Beca de Gobierno Chino y sobre la doctoranda en la universidad. Igualmente no sería justo dejar de dar mi agradecimiento a Huang por toda la ayuda desinteresada que me ha proporcionado durante todos estos años, especialmente, cuando me he enfrentado a las dificultades tanto del estudio como de la vida.

En segundo lugar, he de agradecer, asimismo, a Inmaculada Egido, experta en la área del estudio comparado y en la formación del profesorado, su inestimable ayuda desinteresada. Es una fortuna incontable haber tenido la oportunidad de conocerla. No me es menos grato, acordarme también de mis otros profesores, An Guiqing, Wang Jianjun, Zheng Tainian por su asesoramiento en el proceso de elaboración de la tesis y de Rosa María, gran profesora entusiasta y amable, que me ha demostrado su generosa

paciencia con una alumna extranjera. No podré olvidar jamás su generosidad.

Por otra parte, no puedo omitir a compañeros y amigos de carrera académica en este apartado de agradecimientos. Me considero muy afortunada por haber podido conocer a compañeros tan excelentes, tanto en el ámbito personal como profesional, ya que todos ellos habiendo conseguido grandes méritos en su propia área de la investigación, han podido comprender las dificultades de mi situación, y se han mostrado en todos momentos dispuestos a compartir conmigo sus conocimientos en el lenguaje escrito. Me gustaría especialmente mostrar mi agradecimiento a Jesús Manso, Wilson Palacio, Juan Antonio y Vlademir Marim.

Agradezco igualmente el trabajo de mis profesores de la escuela de idioma. Cuando llegué a Madrid, excepto “hola”, “¿qué tal estás?” y “Adiós”, no hablaba nada más español. Pero esos profesores españoles que se ocupaban de la enseñanza del idioma me mostraron su ilimitada paciencia, amabilidad y profesionalidad en la enseñanza de español. Entre todos ellos, quería dar mi agradecimiento a Esther, Flan, Carolina y Antonio, de mis profesores particulares Alba, Ángel, Miguel, y Carmen Portillo. Gracias a todos ellos por su actitud, sobre todo al principio, de la redacción de esta tesis.

He de mostrarme agradecida prácticamente con todas aquellas personas que he encontrado en mi camino, puesto que todos ellos se han mostrado como modelo a seguir. Agradezco a todos mis amigos su aportación en mi aprendizaje y, concretamente, de mis mejores amigos, José, Benjamín, Érica, Mirian el conocimiento de la cultura española, de la idiosincrasia de su gente y de su cultura tradicional, puesto que no comprendería un aprendizaje dialectico sin el conocimiento de su país, ciudad, sociedad y gastronomía. Gracias por su compañía a todos ellos y por la ayuda en la introducción en la vida social de Madrid.

Debo mostrar mi gratitud a mis grandes amigos Sergio Carnero y Laura Ruiz, puesto que, cuando terminé la redacción del proyecto de la tesis, surgieron muchos errores tanto de sintaxis como de gramática en los que ambos siempre se mostraron muy generosos, exhibiendo, Sergio, su máxima paciencia en la corrección de las palabras una por una para que pudiera entregar una versión mucho mejor y, Laura, su gran amabilidad, apoyo y confianza. Es una grata emoción mostrar mi agradecimiento en este proyecto a personas tan importantes en mi vida.

A través de estas líneas, querría destacar igualmente la labor de José María Tomás,

Elena Romero y Luis Moreno. Para llevar a cabo una completa investigación, nadie duda de que la biblioteca desempeña un papel muy importante. En la biblioteca de la facultad, empecé a estudiar los cursos académicos fundamentales tanto de “Redacción en estilo APA” como de “Recursos electrónicos en educación”, etc. con el fin de conocer los estilos y recursos en otro contexto y ponerlo en práctica la tesis. En este caso, las mentadas personas, se han mostrado siempre dispuestas a ayudar en la culminación de este proyecto, aportándome los materiales necesarios y asesoramiento desinteresado.

Por último, no puedo dejar de terminar el apartado de agradecimientos, sin hacer una afectuosa dedicatoria a mi familia, personas imprescindibles en mi vida. A mis padres, por su honradez, generosidad y ejemplaridad en el trabajo; gran apoyo para toda la familia. A mis hermanos por la comprensión de mi situación y el apoyo continuo. Y, finalmente y no por ello menos importante, muestro mi agradecimiento a mi mejor amigo y mi marido MU TIAN por su comunicación, su ayuda y apoyo para siempre. También quería agradecer mi propia valentía, mis esfuerzos y mi perseverancia a lo largo del estudio. Muchas gracias a todos.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INDICE DE TABLAS.....</b>	<b>11</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>14</b>
<b>PORTADA.....</b>	<b>15</b>
<b>MOTIVACIÓN .....</b>	<b>17</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>24</b>
Sentido y justificación de la investigación .....	24
Síntesis y estructura de la tesis .....	26
<b><u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</u></b>	
<b>CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA SOCIEDAD DESDE LA PERSPECTIVA GENERAL.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1. Definición .....</b>	<b>31</b>
1.1.1. Definición del <i>profesorado</i> .....	31
1.1.2. Definición de <i>la profesión docente</i> .....	33
1.1.3. Definición de la formación del profesorado.....	35
<b>1.2. La importancia de la formación del profesorado .....</b>	<b>39</b>
<b>1.3. Desarrollo histórico y estado actual de la formación del profesorado.....</b>	<b>43</b>
1.3.1. Desarrollo histórico de la formación del profesorado .....	43
1.3.2. Estado actual de la formación del profesorado .....	46
<b>1.4. Formación del profesorado de la Educación Primaria .....</b>	<b>51</b>
1.4.1. Desarrollo histórico de la formación del profesorado de Educación Primaria.....	51
1.4.2. Estado actual de la formación del profesorado de Educación Primaria..	53
<b>CAPÍTULO 2: PERFIL COMPETENCIAL PROFESIONAL DEL DOCENTE .....</b>	<b>58</b>

**2.1. Las definiciones en torno a las competencias profesionales docentes.....59**

2.1.1. La definición de competencia profesional docente ..... 59

2.1.1.1. El concepto de *competencia* desde la perspectiva general..... 59

2.1.1.2. El concepto de competencias profesionales docentes..... 64

2.1.1.3. Otros conceptos relativos a las competencias profesionales docentes..... 77

2.1.2. Las diferencias entre los conceptos *profesionalismo*, *profesionalidad* y *profesionalización* ..... 79

2.1.3. Las diferencias entre el concepto de *competencia* y de *cualificación* del docente..... 82

**2.2. El modelo de competencias: origen en el entorno laboral .....84**

**2.3. Las competencias profesionales para la docencia en formación (inicial) del profesorado .....89**

2.3.1. El surgimiento de la competencia profesional docente..... 89

2.3.2. Las investigaciones sobre las competencias profesionales docentes..... 91

**2.4. Las competencias profesionales para la docencia en Educación Primaria .....95**

2.4.1. El surgimiento de la competencia profesional docente de primaria..... 95

2.4.2. Las investigaciones sobre las competencias profesionales docentes de primaria ..... 97

2.4.3. Las competencias profesionales adquiridas por el docente de primaria .. 99

**2.5. Síntesis conclusiva..... 103**

**CAPÍTULO 3: MARCO SUPRANACIONAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ..... 106**

**3. 1. Introducción ..... 106**

**3.2. OCDE..... 108**

3.2.1. Breve introducción a la OCDE ..... 108

3.2.2. Políticas educativas de la OCDE sobre formación del profesorado.....	108
<b>3.3. UNESCO.....</b>	<b>113</b>
3.3.1. Breve introducción a la UNESCO.....	113
3.3.2. Políticas educativas de la UNESCO sobre formación del profesorado	113
<b>3.4. UE .....</b>	<b>116</b>
3.4.1. Breve introducción a la UE.....	116
3.4.2. Políticas educativas de la UE sobre formación del profesorado.....	116
<b>3.5. BANCO MUNDIAL.....</b>	<b>120</b>
3.5.1. Breve introducción al BANCO MUNDIAL.....	120
3.5.2. Políticas educativas del Banco Mundial sobre formación del profesorado .....	121
<b>3.6. OEI.....</b>	<b>124</b>
3.6.1. Breve introducción a la OEI .....	124
3.6.2. Políticas educativas de la OEI sobre formación del profesorado.....	124
<b>3.7. Síntesis conclusiva.....</b>	<b>127</b>

## **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA**

<b>CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>130</b>
<b>4.1. Hipótesis y objetivos de la investigación.....</b>	<b>131</b>
4.1.1. Hipótesis.....	131
4.1.2. Objetivos generales y objetivos específicos .....	132
<b>4.2. Métodos utilizados en la investigación.....</b>	<b>134</b>
<b>4.3. Fundamentación y diseño del estudio comparado.....</b>	<b>136</b>
4.3.1. Fundamentación.....	136
4.3.2. El diseño del estudio comparado .....	137
<b>4.4. Fases del estudio comparado.....</b>	<b>138</b>



4.4.1. Fase descriptiva: parámetros e indicadores .....	138
4.4.2. Fase interpretativa.....	141
4.4.3. Fase yuxtapuesta.....	142
4.4.4. Fase comparativa y explicativa: convergencias y divergencias .....	142
<b>4.5. Síntesis conclusiva.....</b>	<b>143</b>

### **TERCERA PARTE: ESTUDIO COMPARADO**

#### **CAPÍTULO 5: CHINA..... 144**

<b>5.1. Fase interpretativa: marco contextual .....</b>	<b>145</b>
5.1.1. Breve contextualización del estado territorial, sociopolítico y económico. .....	145
5.1.2. Breve contextualización del sistema educativo.....	147
5.1.2.1. Contextualización educativa general.....	147
5.1.2.2. Sistema educativo chino .....	148
<b>5.2. Fase descriptiva: parámetros e indicadores .....</b>	<b>155</b>
5.2.1. Sistema educativo y Educación Primaria.....	155
5.2.1.1. El sistema educativo chino.....	155
5.2.1.2. La Educación Primaria .....	162
5.2.1.3. La evaluación en Educación Primaria .....	171
5.2.1.4. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes.....	175
5.2.2. Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria .....	176
5.2.2.1. Estructura organizacional de la formación inicial del profesorado .....	176
5.2.2.2. Requisitos de previa al acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	184
5.2.2.3. Acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	191

5.2.2.4. Estructura curricular de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	193
5.2.2.5. Proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	202
5.2.2.6. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes.....	206
5.2.3. Las competencias profesionales docentes de la Educación Primaria.....	207
5.2.3.1. Estructura organizacional.....	208
5.2.3.2. Competencias I: Dimensión de profesión: éticas, ideales, y responsabilidades profesionales .....	212
5.2.3.3. Competencias II: Dimensión cognitiva.....	214
5.2.3.4. Competencias III: Dimensión instrumental .....	220
5.2.3.5. Competencias IV: Dimensión actitudinal y afectiva .....	227
5.2.3.6. Competencias V: Creencias de profesión: aprendizaje permanente .....	231
5.2.3.7. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes.....	233
5.2.4. Síntesis conclusiva.....	234
<b>CAPÍTULO 6: ESPAÑA.....</b>	<b>236</b>
<b>6.1. Fase interpretativa: marco contextual .....</b>	<b>237</b>
6.1.1. Breve contextualización del estado territorial, socio-político, económico .....	237
6.1.2. Breve contextualización del sistema educativo.....	239
6.1.2.1. Contextualización educativa general.....	239
6.1.2.2. Sistema educativo español.....	240
<b>6.2. Fase descriptiva: parámetros e indicadores .....</b>	<b>246</b>
6.2.1. Sistema educativo y Educación Primaria.....	247
6.2.1.1. El sistema educativo español .....	247
6.2.1.2. La Educación Primaria .....	253

6.2.1.3. La evaluación en Educación Primaria .....	262
6.2.1.4. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes.....	266
6.2.2. Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria .....	267
6.2.2.1. Estructura organizacional de la formación inicial del profesorado .....	267
6.2.2.2. Requisito de previa al acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria .....	273
6.2.2.3. Acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	275
6.2.2.4. Estructura curricular de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	277
6.2.2.5. Proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....	283
6.2.2.6. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes.....	285
6.2.3. Las competencias profesionales del maestro de primaria .....	286
6.2.3.1. Estructura organizacional.....	286
6.2.3.2. Competencias I: Dimensión de profesión: éticas, ideales y responsabilidades profesionales .....	290
6.2.3.3. Competencias II: Dimensión cognitiva.....	292
6.2.3.4. Competencias III: Dimensión instrumental .....	299
6.2.3.5. Competencias IV: Dimensión actitudinal y afectiva .....	306
6.2.3.6. Competencias V: Creencias de profesión: aprendizaje permanente .....	311
6.2.3.7. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes.....	312
6.2.4. Síntesis conclusiva.....	312
<b>CAPÍTULO 7: YUXTAPOSICIÓN Y COMPARACIÓN .....</b>	<b>314</b>

<b>7.1. Parámetro 1: el sistema educativo .....</b>	<b>315</b>
---	------------

7.1.1. Antecedentes históricos .....	315
7.1.2. Marco legislativo moderno .....	318
7.1.3. Organización actual del sistema educativo .....	323
<b>7.2. Parámetro 2: la Educación Primaria .....</b>	<b>332</b>
7.2.1. Marco legislativo de la Educación Primaria .....	332
7.2.2. Principios y objetivos de la Educación Primaria .....	336
7.2.3. Organización del plan de estudios/currículos de Educación Primaria..	338
7.2.4. Calendario lectivo, horarios y plan de estudios de Educación Primaria	344
<b>7.3. Parámetro 3: la evaluación en Educación Primaria.....</b>	<b>350</b>
7.3.1. Estructura de la evaluación en Educación Primaria .....	350
7.3.2. Organización de la evaluación en Educación Primaria .....	354
7.3.3. Sentido y función de los resultados de la evaluación en Educación Primaria .....	357
<b>7.4. Parámetro 4: estructura organizacional de la formación inicial del profesorado .....</b>	<b>358</b>
7.4.1. Antecedentes históricos .....	358
7.4.2. Marco legislativo moderno .....	362
7.4.3. Organización de las instituciones de formación inicial del profesorado	366
<b>7.5. Parámetro 5: requisito de previa al acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....</b>	<b>371</b>
7.5.1. Nivel educativo de partida .....	371
<b>7.6. Parámetro 6: acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria.....</b>	<b>375</b>
7.6.1. Selección y otros requisitos correspondientes .....	375
<b>7.7. Parámetro 7: estructura curricular de la formación inicial docente en Educación Primaria .....</b>	<b>380</b>

7.7.1. Objetivos curriculares de la formación inicial del profesorado de primaria .....	380
7.7.2. Plan de estudios/currículos de la formación inicial del profesorado de primaria .....	383
7.7.3. Prácticum de la formación inicial del profesorado de primaria .....	394
<b>7.8. Parámetro 8: proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria .....</b>	<b>397</b>
7.8.1. Modelos de la formación inicial del docente en primaria .....	397
7.8.2. Cualificaciones finales de la formación inicial del profesorado en primaria .....	401
<b>7.9. Parámetro 9: estructura organizacional de las competencias profesionales docentes .....</b>	<b>404</b>
7.9.1. Antecedentes históricos .....	404
7.9.2. Marco legal de las competencias profesionales docentes.....	408
<b>7.10. Parámetro 10: competencias en torno a la dimensión de la profesión..</b>	<b>411</b>
7.10.1. Ética, ideales y responsabilidades profesionales.....	411
<b>7.11. Parámetro 11: competencias en torno a la dimensión cognitiva .....</b>	<b>417</b>
<b>7.12. Parámetro 12: competencias en torno a la dimensión instrumental .....</b>	<b>426</b>
<b>7.13. Parámetro 13: competencias en torno a la dimensión actitudinal y afectiva .....</b>	<b>437</b>
<b>7.14. Parámetro 14: competencias en torno a la dimensión de las creencias de profesionales: aprendizaje permanente .....</b>	<b>441</b>
<b>7.15. Síntesis conclusiva .....</b>	<b>444</b>

## **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**

### **CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES FINALES: REFLEXIONES DE LOS RESULTADOS.....**

<b>8.1. Convergencias y divergencias en sistema educativo y en Educación Primaria.....</b>	<b>447</b>
--	------------

8.1.1. Convergencias.....	447
8.1.2. Divergencias.....	449
<b>8.2. Convergencias y divergencias en la formación inicial del profesorado y en Educación Primaria .....</b>	<b>452</b>
8.2.1. Convergencias.....	452
8.2.2. Divergencias.....	454
<b>8.3. Convergencias y divergencias en las competencias profesionales docentes en Educación Primaria.....</b>	<b>457</b>
8.3.1. Convergencias.....	457
8.3.2. Divergencias.....	458
<b>8.4. Síntesis conclusiva.....</b>	<b>461</b>
<b>CAPÍTULO 9: PROSPECTIVA Y LIMITACIONES .....</b>	<b>464</b>
<b>9.1. Prospectiva para China.....</b>	<b>465</b>
9.1.1. Sistema educativo y Educación Primaria.....	465
9.1.2. Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria .....	468
9.1.3. Competencias profesionales docentes en Educación Primaria .....	470
<b>9.2. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación .....</b>	<b>471</b>
9.2.1. Limitaciones del estudio.....	472
9.2.2. Nuevas líneas de investigación.....	473
<b>9.3. Síntesis conclusiva.....</b>	<b>474</b>
<b>REFERENCIAS DOCUMENTALES.....</b>	<b>478</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>478</b>
<b>REFERENCIAS JURÍDICAS – DOCUMENTOS LEGISLATIVOS .....</b>	<b>504</b>
CHINA .....	504
ESPAÑA .....	508
EUROPA.....	511

<b>ANEXO.....</b>	<b>512</b>
-------------------	------------

**ANEXO FORMAL PARA OBTENER LA MENCIÓN DE DOCTORADO**

<b>INTERNACIONAL.....</b>	<b>524</b>
---------------------------	------------

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>524</b>
-----------------------	------------

<b>FINAL CONCLUSIONS .....</b>	<b>529</b>
--------------------------------	------------

## INDICE DE TABLAS

- Tabla 2.1.** Las definiciones de “competencia” en general
- Tabla 2.2.** El análisis de las competencias docentes desde la perspectiva de los contenidos concretos
- Tabla 2.3.** Las competencias docentes desde marco-perspectiva a través del contexto de la profesión
- Tabla 4.1.** Síntesis de estructura, objetivos generales y específicos y método de la tesis
- Tabla 4.2.** Categorías, parámetros e indicadores de comparación
- Tabla 5.1.** El plan de estudios del alumnado de primaria en Shanghái (Curso 2016-2017)
- Tabla 5.2.** Nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria
- Tabla 5.3.** Módulos, créditos y competencias que deben adquirirse los estudiantes de magisterio en Educación Primaria
- Tabla 6.1.** Las correspondientes vacaciones y días festivos para los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid (Curso 2016-2017)
- Tabla 6.2.** Horarios y currículos de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid
- Tabla 6.3.** Módulos, créditos y competencias que deben adquirirse los estudiantes de magisterio en Educación Primaria
- Tabla 7.1.** Evolución histórica de la educación
- Tabla 7.2.** Marco legislativo moderno del sistema educativo
- Tabla 7.3.** Los temas concretos de las leyes fundamentales/orgánicas educativas
- Tabla 7.4.** Las finalidades del CINE y del sistema educativo chino y español
- Tabla 7.5.** Marco legislativo de la Educación Primaria
- Tabla 7.6.** Principios y objetivos de la Educación Primaria
- Tabla 7.7.** Organización del plan de estudios/currículos de Educación Primaria



**Tabla 7.8.** Calendario lectivo y los horarios de Educación Primaria en SHANGHÁI y la COMUNIDAD DE MADRID

**Tabla 7.9.** El plan de estudios (currículos) de Educación Primaria en SHANGHÁI y la COMUNIDAD DE MADRID

**Tabla 7.10.** Estructura de la evaluación educativa

**Tabla 7.11.** Organización de la evaluación educativa

**Tabla 7.12.** Antecedentes históricos de la formación inicial del profesorado

**Tabla 7.13.** Marco legislativo en torno a la formación inicial del docente

**Tabla 7.14.** Las clasificaciones de las instituciones de la formación inicial del profesorado

**Tabla 7.15.** Nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

**Tabla 7.16.** Selección y otros requisitos del acceso a la formación inicial del profesorado

**Tabla 7.17.** El marco de objetivos curriculares

**Tabla 7.18.** Plan de estudios para los estudiantes en la formación inicial del profesorado

**Tabla 7.19.** Prácticum

**Tabla 7.20.** Modelos de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

**Tabla 7.21.** Cualificaciones finales de la formación inicial del profesora en Educación Primaria

**Tabla 7.22.** Antecedentes históricos en torno a las competencias profesionales

**Tabla 7.23.** Marco legal regulado para las competencias docentes

**Tabla 7.24.** Éticas, ideales y responsabilidades profesionales

**Tabla 7.25.** Competencias de la dimensión cognitiva

**Tabla 7.26.** Competencias de la dimensión instrumental

**Tabla 7.27.** Competencias de la dimensión actitudinal y afectiva

**Tabla 7.28.** Competencias de la dimensión de creencias de profes

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 2.1.** Las competencias profesionales adquiridas por el docente de primaria

**Figura 7.1.** CINE y sistema educativo chino y español

## **PORTADA**

Esta tesis intenta poner de manifiesto las convergencias y las diferencias tanto de formación inicial del profesorado de Educación Primaria como de las competencias profesionales docentes basándose en el contexto educativo entre China y España; procura aportar las posibles contribuciones en la mejora de la calidad del cuerpo docente de Educación Primaria en China como la prospectiva a través de proponer las recomendaciones a partir de dichas convergencias y divergencias entre ambos países que se encuentran en la investigación.

## MOTIVACIÓN

La motivación que impulsa esta investigación procede tanto del factor profesional del que se ocupa, como del factor personal al que se encuentra dirigido el mismo. Hace muchos años cuando oí la “Educación Comparada” por primera vez, quedé sorprendida y desconcertada por dicha carrera. Pero una vez me introduje en su estudio, entendí que tanto la carrera educación comparada como la metodología comparada nos ofrecen la oportunidad de conocer otras modalidades de educación practicada en otros países, permitiéndome conocerla de primera mano, gracias a la beca que a tal fin me concedió el Gobierno chino.

Existen múltiples razones por la que realizo un estudio comparado entre China y España. En primer lugar, la espléndida formación inicial del profesorado en la Unión Europea en general y, en particular, en España ha conseguido su incorporación a las universidades, unificando con ello el sistema de formación inicial del docente y garantizando la calidad de los futuros docentes.

En segundo lugar, aunque los egresados provengan de una carrera diferente a la formación inicial del profesorado en China, también pueden ser profesores en los centros educativos a través de un examen especial (como oposiciones) que les permite el acceso a la escuela. En este caso, en los últimos años, me han surgido voces que se preguntan dónde se encuentran las ventajas absolutas de la formación inicial del profesorado y qué competencias docentes tienen los futuros maestros después de la formación inicial del docente. Estas cuestiones fueron las razones que me impulsaron a estudiar la formación inicial del profesorado y las competencias profesionales docentes. Quizá, a través de estudio comparado entre China y España, se pueda dar respuesta a dichas discrepancias.

Además, como sabemos, tanto en China como en España, la Educación Primaria es el inicio del sistema educativo obligatorio. Dado el carácter obligatorio de la Educación Primaria, la función de ésta en el sistema educativo de cada país no se puede sustituir: es conseguir que los niños puedan obtener los resultados deseados. Para ello se precisa una alta formación o cualificación del profesorado de dicha etapa. Tales razones, configuraron las motivaciones para comenzar esta investigación. Por ello, en los siguientes apartados se expondrá tanto el sentido y las justificaciones de la investigación como la síntesis y estructura de la tesis.

## RESUMEN

Tanto la tendencia globalizada (v.g. el desarrollo de la globalización económica, los cambios de relaciones entre países y métodos de cooperación internacional, innovación y desarrollo de tecnología de la información) como los retos (v.g. los cambios en el clima y el medio ambiente, etc.) que surgen hoy en día, se requieren que la ciudadanía disponga los conocimientos suficientes y las habilidades adecuadas para enfrentar dichas dificultades y solucionar los problemas que tenemos. Eso exige que mejore la calidad tanto de la educación como del cuerpo docente. Por ello, en este sentido, se considera que, en la actualidad, la responsabilidad de los docentes no es solo entregar los conocimientos, sino que todos ellos han de tener ciertas competencias para, por un lado, que los alumnos desarrollen sus conocimientos necesarios, por otro, que ellos también fomenten la inteligencia emocional y social, con los cuales resultan un desarrollo integral. Este fenómeno configura una tendencia que presta más atención a las competencias docentes en la área de formación inicial del profesorado. Esto también tenía lugar tanto en China como en España. Para realizar la formación (inicial) del profesorado atendiendo a las competencias docentes, muchos países, incluido los dos, han realizado varias renovaciones.

Estos cambios tanto el desarrollo educativo internacional como la renovación en la área de formación (inicial) del profesorado suponen una oportunidad, cuya relevancia justifica la realización del presente investigación. Además de estas razones, conviene señalar que, gracias a la oportunidad de estudiar en España para la autora, se encuentra las semejanzas y las divergencias tanto en la renovación de formación (inicial) del profesorado como en las competencias profesionales docente entre China y España. Resulta muy interesante que aunque están en la distinta cultura y tienen sus propias evoluciones tanto de educación como de formación (inicial) del profesorado, se puede encontrar las convergencias. Esta ofrece otra posibilidad de llevar a cabo un estudio comparativo.

Todas estas motivaciones se traduce en las dos finalidades de la tesis: *“obtener las convergencias y divergencias entre China y España desde la perspectiva tanto de la formación inicial del profesorado como de las competencias profesionales docentes de primaria basándose en el contexto*

*educativo de los dos países” y “exponer algunas recomendaciones basándose en el contexto educativo chino”.*

De acuerdo con ellas, para realizar un estudio comparado, se considera que es necesario delimitar los siguientes seis objetivos generales y sus correspondientes específicos:

Objetivo general 1. Describir y comprender la evolución histórica y estado actual del sistema educativo de China y España, siendo como una base para realizar la descripción tanto de la formación (inicial) del profesorado como de las competencias profesionales docentes.

Objetivo general 2. Describir y comprender la formación del profesorado y las competencias profesionales docentes desde la perspectiva del desarrollo histórico con el propósito de aportar un contexto básico para realizar los demás estudios comparativos.

Objetivo general 3. Contextualizar la formación del profesorado en el ámbito supranacional, es decir, por medio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Unión Europea (UE), Banco Mundial (BW) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el fin de obtener un punto de vista supranacional en cuanto al formación (inicial) del profesorado.

Objetivo general 4. Describir el desarrollo histórico reciente y la situación actual de la educación primaria en los sistemas educativos de China y España.

4.1. Hacer una revisión de la evolución de las características de la educación primaria en China y España, en base a la legislación.

4.2. Describir la situación actual de la educación primaria en China y España, atendiendo a variables como su marco legislativo, organización actual, principios y objetivos, organizaciones del plan de estudios y la estructura de evaluación, etc., en base a la legislación.

Objetivo general 5. Describir la evolución histórica reciente y la situación actual en la formación inicial del profesorado de primaria de China y España.

5.1. Describir la evolución reciente de la formación inicial del profesorado de primaria en China y España, en base a la legislación.

5.2. Describir la situación actual de la formación inicial del profesorado de primaria en China y España, atendiendo a variables como su marco legislativo, su

organización de instituciones, su nivel educativo de partida, sus criterios de acceso, su organización didáctica, su titulación, etc., en base a la legislación.

Objetivo general 6. Comparar la formación inicial del profesorado de primaria de China y España desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes, lo que supone el núcleo de la comparación del estudio.

6.1. Analizar el surgimiento y evolución del término *competencia* en China y España.

6.2. Describir el marco teórico del modelo de competencias aplicado a la educación.

6.3. Describir el marco teórico del modelo de competencias aplicado a formación inicial del profesorado de primaria, así como el análisis supranacional en China y España.

6.4. Conocer las convergencias y divergencias entre las políticas e iniciativas sobre las competencias profesionales de China y España.

6.5. Descubrir las percepciones sobre las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y el establecimiento del plan de estudios de las universidades (Normales) para conocer el estado actual de las iniciativas de la formación inicial del docentes de Primaria.

6.6. Construir y ofrecer las propuestas para mejora la calidad del cuerpo docente tanto de la formación como de las competencias profesionales para la Educación Primaria en el contexto de China.

6.7. Aportar datos empíricos válidos que contribuyan a desarrollar programas y estrategias de actuación para la mejora de la calidad del profesorado de Educación Primaria.

Para la realización de dichos objetivos, se realiza a través de, principalmente, el estudio comparado. Antes de llevar a cabo este estudio, la tesis comienza con un marco teórico dividiendo en tres capítulos. En el *Capítulo 1. La formación del profesorado en la sociedad desde la perspectiva general*, se incluye, primero, las definiciones en torno al *profesorado*, la *profesión docente* y la *formación del profesorado*; segundo, la importancia de la formación del profesorado; tercero, se refiere al desarrollo histórico y estado actual de formación del profesorado; por último, de igual modo, trata la formación del profesorado de Educación Primaria.

Y el *Capítulo 2. Perfil competencial profesional del docente*, también tiene una naturaleza totalmente teórica. Se comienza igual con las definiciones tanto de *competencia*, *competencias profesional docente* como de *profesionalismo*, *profesionalidad* y *profesionalización* y de *competencia y cualificación*. El segundo epígrafe trata el modelo de competencias para explorar el origen en el entorno laboral. Y la tercera parte se centra en las competencias profesionales para la docencia en la formación (inicial) del profesorado. Por último, se intenta justificar las competencias profesionales para la docencia en Educación Primaria, con las cuales para establecer la tercera categoría de comparación: las competencias profesiones docentes de Educación Primaria.

Con el *Capítulo 3. Marco supranacional de la formación (inicial) del profesorado* se procura contextualizar la formación del profesorado en el ámbito supranacional a través de la OCDE, la UNESCO, la UE, el BW y la OEI con el fin de obtener un punto de vista supranacional de la formación (inicial) del profesorado.

Y el *Capítulo 4. el marco metodológico*, como se ha presentado en la anterioridad, se incluyen las hipótesis y los objetivos; métodos utilizado en la investigación; fundaciones y diseño del estudio comparado; y fases del estudio (incluyendo la fase interpretativa, la descriptiva, la yuxtapuesta y la conclusiva).

El estudio comparado lleva a cabo en el *Capítulo 5. China*; *Capítulo 6. España*; *Capítulo 7. Yuxtaposición y comparación* y *Capítulo 8. Conclusiones finales y prospectiva*. Según los procedimientos, se distinguen tres fases: primero, la fase de descripción y interpretación (véanse apartados 5.2. y 6.2.), elaborando los parámetros e indicadores de comparación en tres Categoría I. sistema educativo y Educación Primaria (I.1. el sistema educativo; I.2. la Educación Primaria; I.3. la evaluación en Educación Primaria); II. Formación inicial del profesorado en general y de primaria en particular (II.1. estructura organizacional de formación inicial del profesorado; II.2. requisito de previa al acceso a la formación inicial en Educación Primaria; II.3. acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria; II.4. estructura curricular de la formación inicial docente en Educación Primaria; II.5. proceso de formación inicial del profesorado en Educación Primaria); III. Las competencias profesiones docentes de Educación Primaria (III.1. estructura organizacional; III.2. competencias de dimensión de profesión; III.3. competencias de dimensión cognitiva; III.4. competencias de dimensión instrumental; III.5. competencias de dimensión actitudinal y afectiva; III.6. creencias de profesión), en las que se establecen los indicadores correspondientes para recoger los datos de dos países elegidos.

Pero antes de llevar a cabo la fase descriptiva, en Capítulo 5 y 6, al principio, se establecen un epígrafe de *Marco contextual* centrándose en el estado territorial, socio-político y económico en función del contexto educativo (véanse apartados 5.1. y



6.1.), pues, a pesar de que tienen las convergencias tanto del desarrollo de la educación como de la formación del cuerpo docente, China y España están de posesión de distintos contextos tanto la cultura como la historia. Esta fase aporta como un base (fase interpretativa) de realizar las siguientes fases del estudio comparado.

Basándose en dichos datos, el *Capítulo 7. Yuxtaposición y comparación*, a través de analizar las tres categorías y sus parámetros e indicadores, presenta los datos de manera confrontada con el fin de obtener las convergencias y divergencias entre ambos países y presentarlos en las tablas, y si es necesario, en la figura, también. Basado en todos las etapas anteriores, especialmente, en los datos procedentes de la yuxtaposición, es una fase de la consecución, de los resultados.

Y el penúltimo es *Capítulo 8. Conclusiones finales y prospectiva* en el que se incluyen las reflexiones de los resultados como las conclusiones finales a través de presentar las convergencias y divergencias tanto de categoría I como de II y de III que ha mencionado y diseñado en el estudio comparado. A continuación, en el último capítulo, capítulo 9, se presentan tanto la prospectiva para China como dar la respuesta para la finalidad del presente investigación como las limitaciones del estudio y las nuevas líneas de investigación.

## INTRODUCCIÓN

### **Sentido y justificación de la investigación**

En la actualidad nadie duda de que nos encontramos con un gran cambio social. Hay que destacar que el desarrollo de la tecnología digital ha reducido las distancias interpersonales en el mundo, a la vez, dicho desarrollo permite y realiza las comunicaciones entre personas que proceden de distintas culturas; por ello, nos encontramos en una “sociedad de la información” (Salina, 2004) en la que el aprendizaje está globalizado, contextualizado y es socialmente útil. Está claro que existe más comunicación y cooperación internacional, que, en gran medida, promueve el desarrollo y el progreso en cada dimensión de la vida y de la personalidad. Es importante, en dicho marco, subrayar la importancia del conocimiento como un factor clave, pues, en cierta medida, el conocimiento puede determinar la seguridad, la prosperidad y la calidad de la vida (Duderstand, 1997 citado por Salina, 2004).

En este sentido, para adaptarse a una sociedad con continuos cambios, la ciudadanía ha de adquirir las capacidades adecuadas y los conocimientos a través del aprendizaje. Para ello, la educación es una de las medidas más útiles y necesarias, y resultan instrumentos claves para ello la escuela, la educación y los profesores. Como Blanco Lorente (2007) indica, la sociedad plural y heterogénea en la que nos encontramos tiene reflejo en las aulas, las cuales cada vez demandan más un profesorado capaz de desarrollar las funciones docentes para promover la calidad de la educación, puesto que la calidad de la educación y las competencias clave del alumnado es el objetivo final de todo.

Tanto la tendencia globalizada como los retos que surgen hoy en día, requieren que mejore la calidad del cuerpo docente. Lógicamente, de esta manera, el desempeño del profesorado se erige como un factor clave para el aprendizaje del alumnado; especialmente, este escenario exige un nuevo perfil del profesorado para responder a las diferentes demandas y situaciones que se van a generar en la sociedad actual en constante cambio. En definitiva, los maestros son el factor más importante para aumentar el rendimiento del estudiante (Smith y Gillespie, 2007). Porque, por un lado, los profesores

son el recurso más significativo y más importante para la eficacia de los esfuerzos educativos; a la vez, la calidad de su formación está intrínsecamente vinculada al hecho de que ellos serían los agentes principales del logro de una educación de calidad (Castilla, 2009). Pero, además, hay que tener en cuenta que la enseñanza no es sólo la entrega de un plan de estudios, todos los docentes han de tener ciertas capacidades para ser capaz de enseñar a los estudiantes a fomentar la inteligencia emocional y social de las poblaciones socialmente dentro de las aulas (Education International, 2012).

De la educación depende que una persona desarrolle todo su potencial en beneficio propio, de su familia o de la propiedad sociedad. La buena educación o enseñanza responsabiliza al individuo, lo hace partícipe del desarrollo de un sistema socioeconómico justo, conservando y transmitiendo el patrimonio humano, adoptando además un enfoque sensible hacia la utilización de los recursos. Estas aspiraciones no pueden lograrse en ausencia de un sistema educativo competente, especialmente un maestro profesionalmente competente (Bhargara y Pathy, 2011).

Y para alcanzar tal grado de enseñanza, la formación del profesorado es el paso inicial en su desarrollo, pero debe complementarse fomentando la motivación, la competencia y la confianza de los futuros docentes en el ámbito de la formación inicial del profesorado (Lim-Teo, Kom, Wong y Chong, 2008). Por ello, esta investigación a la vez que pone énfasis en la formación inicial del profesorado concede importancia al desarrollo de las competencias profesionales docentes.

En función de lo que acabamos de presentar, se procurará poner de manifiesto la situación actual del tema de investigación, por un lado, y por lo que se refiere a la formación inicial del profesorado, las investigaciones se centran en los retos que afrontan los docentes, la situación actual de la profesión y las maneras de promover el desarrollo de la misma desde la perspectiva tanto general como particular (en Educación Primaria). Por otro lado, en torno a las competencias docentes, todavía no han llegado a ponerse de acuerdo para realizar una lista con las competencias que los docentes han de adquirir (Caena, 2013), aunque se realicen numerosas investigaciones referidas a las distintas competencias separadas (v.g. conocimientos, la Tecnología de la Información y la Comunicación [TIC], etc.). Además, cabe señalar que otros países y otras zonas han hecho referencia también a las competencias docentes y a la formación inicial del profesorado. No obstante, no se tiene constancia de un estudio comparado centrado en los países –China y España– en relación con la formación inicial del profesorado de Educación Primaria desde la perspectiva de las competencias docentes.

Como se ha señalado, a pesar de existir varias investigaciones en torno a la formación inicial del profesorado y las competencias docentes referidas tanto a la

educación primaria como al ámbito nacional e internacional, no se tiene constancia de un estudio comparado centrado en los países de China y España. Por ello, los principios y bases que sustentan este trabajo se centran en las cuestiones anteriormente mencionadas sobre “las convergencias y divergencias en el sistema educativo de los dos países, las convergencias y divergencias en la formación inicial del profesorado de ambos países, y las convergencias y divergencias en las competencias profesionales docentes en Educación Primaria de los dos países y, finalmente, si entre dichas diferencias puede surgir una guía para dirigir tanto la formación inicial del profesorado como las competencias profesionales docentes”.

### **Síntesis y estructura de la tesis**

En esta tesis doctoral, como se ha indicado con anterioridad, se estudian las competencias profesionales del profesorado de Educación Primaria en China y España desde el enfoque del estudio comparado. El estudio se compone de cuatro fases distintas: fase interpretativa, fase descriptiva, fase yuxtapuesta y fase comparativa en las que, primero, se presentan las contextualizaciones centrándose en el estado territorial, socio-político y económico, incluso, una breve introducción de la educación y, posteriormente, se describe el sistema educativo (la etapa de educación primaria), la formación inicial del profesorado (en educación primaria) y las competencias docentes en primaria a través de la elaboración los indicadores en cada dimensión. Por último, se presentan los resultados de cada dimensión en cada país mediante las tablas o figuras de manera yuxtapuesta con el fin de lograr los resultados deseados de la comparación: convergencias y divergencias.

La estructura seguida para desarrollar la investigación contenida en esta tesis consiste en la división de la misma en nueve capítulos que responden, en líneas generales, por este orden, al marco teórico, a la metodología, al estudio comparado, y por último, a las conclusiones y prospectiva, tales como a las limitaciones y líneas nuevas de la investigación.

En el Capítulo 1, siendo una parte del marco teórico, se exponen los principios, conceptos e ideas relativas a la formación inicial del profesorado desde la perspectiva general. Este capítulo se divide en cuatro apartados: el primer apartado, se centra en las definiciones de la formación inicial del profesorado, el segundo, presenta y desarrolla la importancia de dicha formación, el tercero, constituye un breve recorrido por el desarrollo histórico y el estado actual de la formación inicial del profesorado; y el último,

relativo al conocimiento de la situación de la etapa de educación primaria, que contiene, para mejor comprensión, un sub-apartado que se detiene tanto en la evolución histórica como en el estado actual.

El Capítulo 2, constituye otra parte del marco teórico y se ocupa especialmente del perfil competencial profesional del docente. Se configuran tres partes: una primera, que tiene en cuenta las definiciones en relación con las competencias desde la perspectiva tanto general como docente, en relación con la profesionalidad; la segunda, presenta el modelo de competencias en el entorno laboral para comprender el origen de la competencia; y en la tercera parte, se pone énfasis en las competencias docentes atendiendo tanto al surgimiento de ella como a la revisión correspondiente y de la educación primaria.

En el Capítulo 3, el marco supranacional de la formación inicial del profesorado tiene por objeto ampliar un contexto –más allá del nacional– como supranacional. En concreto, desde la perspectiva de las organizaciones educativas –tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea (UE), el Banco Mundial (BW), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)– se analizan las políticas educativas en torno a la formación inicial del profesorado.

El Capítulo 4, destinado al estudio de la metodología, se centra en el diseño del estudio comparado a través de cuatro apartados: el primer apartado indica las hipótesis y los objetivos de la investigación; el segundo, es la introducción básica relativa a la citada metodología; en el tercer apartado se presenta la fundamentación y diseño del estudio comparado; por último, se expone uno por uno las cuatro fases de la realización.

Los Capítulos 5 y 6, que constituyen las fases interpretativa y descriptiva, respectivamente, del estudio comparado, continúan con la misma fórmula estructural que los anteriores, exponiendo la investigación correspondiente con China y España. En cada capítulo, se distinguen dos apartados: uno, el marco contextual (como la fase interpretativa) y, otro, la fase descriptiva, que, a su vez, distingue el procedimiento del sistema educativo de primaria y la formación inicial del profesorado de primaria, incluyendo éste último, las competencias profesionales docentes de primaria.

Explicamos en el Capítulo 7 la yuxtaposición y la comparación a partir de los datos recogidos de los Capítulos 5 y 6. Se yuxtaponen las tres categorías –el sistema educativo, la formación inicial del profesorado y las competencias profesionales docentes en función de los parámetros que se elaboran en el estudio comparado para conseguir los resultados de la investigación comparada.

El Capítulo 8, el penúltimo apartado de la tesis tiene como objetivo principal poner de manifiesto las reflexiones y las conclusiones finales a partir de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores. Además, en el Capítulo 9, se propone, a su vez, la prospectiva en función de las conclusiones así como también se indican las limitaciones del estudio y las nuevas líneas de investigación, con el objetivo de consultar los problemas y las líneas futuras, a modo de reflexión final para la tesis.

## **PRIMERA PARTE:**

### **MARCO TEÓRICO**

# **CAPÍTULO 1**

## **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA SOCIEDAD DESDE LA PERSPECTIVA GENERAL**

A medida que los conocimientos se adecúan a los requisitos de la sociedad, el profesorado debe desempeñar un nuevo papel para que los ciudadanos dispongan las mejores y necesarias capacidades para vivir y aprender. Por ello, la formación del cuerpo docente se ha convertido en un foco de atención del sistema educativo, dado que cada vez se considera que ésta más relacionada con la calidad de la enseñanza, que es el objetivo de la educación en todo el mundo. En este capítulo, se pretende exponer y revisar la instrucción del profesorado desde la perspectiva general, remarcando su importancia, su desarrollo histórico y el estado actual de la formación docente y de primaria.

## 1.1. Definición

### 1.1.1. Definición del *profesorado*

Analizando la historia, puede comprobarse que los roles y las funciones del profesorado han variado mucho con el objetivo de responder al desarrollo de la sociedad. Si nos remontamos a sus orígenes, en torno al s. V. a. C., comprobamos la existencia de la figura de los sofistas, que eran profesores itinerantes que instruían a los jóvenes a cambio de una remuneración económica; y en la Edad Media, los maestros eran monjes que enseñaban básicamente a leer y escribir para la copia e ilustración de los manuscritos; pero a partir del siglo XX se inicia la dignificación del magisterio, dando a los profesores una formación amplia y equiparando su sueldo con el de otros funcionarios del Estado; además, en la actualidad, el papel de los maestros ha cambiado de nuevo para adaptarse a las exigencias de la sociedad de la información, y ello ha derivado en que el maestro ya no solo es un mero transmisor de conocimientos perecederos y de fácil acceso para el alumnado, sino que ha de ayudar a estos a lograr la adquisición de una cultura firme (Mayo y Rodríguez, 2011).

En realidad, en cuanto a la concepción del profesorado, cada investigador establece su propia noción. Debido al cambio de roles que ha tenido el maestro a lo largo de la historia, en “Teoría de Roles” (*Role Theory*) podemos encontrar un punto de vista importante para entender ese concepto de profesorado. Dicha teoría presta mucha atención, desde la perspectiva del papel de la profesión, a la explicación de qué es el docente (Biddle, 1997). Según Biddle (1997), el rol del docente tiene tres características: un importante papel dentro de la posición social (*Role as social position*), un papel característico con respecto a su comportamiento (*Role as characteristic behaviour*) y el papel relacionado con las expectativas (*Role as expectations*). Dentro de estos tres, el primero se concentra en la característica estructural de la identidad del profesor, mientras que el segundo hace énfasis en los comportamientos del profesor, principalmente, en la escuela o dentro de la aula y, por último, el tercero, acerca de las expectativas del profesor sobre sí mismo (*themselves*). Por supuesto, también se incluyen las opiniones de los padres del alumnado, de los administradores de la escuela, de los propios alumnos, de los políticos, de los demás miembros de la vida pública, etcétera (Biddle, 1997).

Asimismo, para dar a conocer con mayor profundidad los papeles del profesorado, los autores explican las distintas consideraciones desde la perspectiva clásica. Así pues, destacan dos temas: en el primero, se pone énfasis en sus capacidades oficiales



(*official capacities*), es como las capacidades administrativas en la escuela en la que se asignan a los profesores que puedan expresar y acordar los derechos y responsabilidades, por esta razón, se piensa que no es el “trabajo real” (*the real work*) para el profesorado; en el segundo, se subrayan las realidades a las que se enfrenta el profesorado, que debe lidiar con lo que realmente encuentra en la clase, en las escuelas y en el sistema educativo (Biddle, Good y Goodson, 1997).

Como sabemos, para entender exactamente una definición, la perspectiva de su evolución también podría ser entendida de otra manera. De hecho, el concepto de *profesorado* se ha desarrollado mucho. En el final del siglo XX, los maestros ya no son meros “propagadores de conocimientos” como en la anterioridad, pues, “no se dedican únicamente a reconstruir el conocimiento vulgar del alumno” (Pérez, 1988 citado por Imbernón, 1994a, pp.20), sino que, hoy en día, han de organizar la información que llega a los alumnos de modo organizado y con un orden determinado (Imbernón, 1994a). Ello significa, en palabras de Coombs (1979) pero con una extensa cita de Imbernón (1994a), que los profesores han de ser los hombres capaces y las personas competentes que sepan planificarse y lleguen a ser los mejores.

No cabe duda de que, en la actualidad, cada vez se hace más evidente el creciente interés por el profesorado desde muchas dimensiones distintas, tales como la perspectiva del desarrollo profesional, las competencias del docente, etc., pero todavía los estudios no son suficientes para aportarnos ideas más concretas y únicas sobre el concepto de *profesorado*, o al menos, no todo el mundo se pone de acuerdo sobre ello. Por este motivo, desde el punto de vista de Imbernón (1994a) es necesaria la elaboración de estudios globales que contemplen la gran diversidad por medio, por ejemplo, del “análisis del sistema educativo y específicamente el escolar”, del “análisis de las necesidades educativas futuras de nuestra sociedad”, de “las necesidades curriculares”, de “la situación actual de los centros de formación del profesorado y de la formación de los profesores de secundaria”, “de la situación del currículum de los diversos niveles de la enseñanza”, “de las necesidades y características de sus alumnos”, y del “análisis de cómo los profesores procesan la información” con el fin de contemplar y entender mejor las diversas características del profesorado.

A pesar de que muchos investigadores inician estudios sobre el profesorado con el propósito de indagar qué rol tiene y cómo ha evolucionado, aún no han llegado a ponerse de acuerdo para formular su definición. Como acabamos de ver, según Imbernón (1994a), los estudios no son suficientes todavía para aportarnos ideas más concretas. De hecho, a nuestro juicio, es muy difícil definir el concepto de *profesorado* de una manera concreta: por un lado, *profesorado* es una identidad, por lo que se trata de una

clase de persona que tiene una vida independiente, al igual que el resto, es decir, es una persona integral que no vive solo para su profesión; por otro lado, es una profesión enfocada en enseñar, ya que los profesores proporcionan conocimientos y competencias al alumnado. En este sentido, ellos se enfrentan a las distintas etapas de la juventud, cada una con sus características, y deben aprender y enseñarles adaptándose a ellos. En este proceso, hace falta llevar a cabo muchas estrategias o técnicas para solucionar los problemas que surjan. En este sentido, eso determina la complejidad y variabilidad del profesorado; no se puede enfocar todo desde una única perspectiva si se pretende entenderlo todo por completo.

### 1.1.2. Definición de la *profesión docente*

Basado en el concepto del *profesorado*, se intenta explorar ¿qué es *profesión*? Según la definición ofrecida por el **Diccionario de la Real Academia Española** (RAE), el término *profesión* proviene del latín (*professio, -onis*) y dispone, en total, de cuatro significados: el primero y el segundo están relacionados con el tema que hemos dicho en este capítulo; por lo demás, se puede distinguir otros dos siguientes: por un lado, “acción y efecto de profesar”; por último, “empleo, facultad y oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”. Sin embargo, por su parte, para Andújar (2008, pp.319) la profesión docente es entendida como una “actitud, declaración, acto de voluntad, toma de decisiones, (...), que se ha hecho sinónimo de actividad laboral, ocupación, trabajo cargo”, que ha convertido la profesión en ocupación, trabajo o cargo, etcétera. Además de lo anterior, según Beijgaard, Meijer, Morine-Dersheimer y Tillema (2005), citado por MacBeath en el año 2012, señala que la identidad profesional no es un concepto de una vez para siempre, sino que es un proceso continuo y dinámico en el que se evoluciona desde las identidades profesionales provisionales a través del ensayo y la experiencia, por ello, es difícil definirla de manera definitiva.

Por otro lado, en lo que se refiere a *profesión docente*, quizá tenemos que destacar que, desde hace mucho tiempo, existen enfrentamientos sobre si la enseñanza es una profesión o solo una *semi-profesión*. En el año 2003, Guerrero Serón, por su parte, entiende que la medicina, en función del modelo construido desde el funcionalismo, es una profesión a partir de los rasgos o características que tiene; sin embargo, desde bastante tiempo antes, según Etzioni (1960 citado por Guerrero Serón, 2003, pp. 309), los docentes “tienen una formación más corta, un status menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía”, es decir, a su juicio, el trabajo del docente no es una profesión completa; y desde el punto de vista de Etzioni

(1969 citado por Good, Goodson y Biddle, 1997) la formación del profesorado tiene carácter de semi-profesión (*semi-profession*), dado que los docentes no alcanzan un estatus profesional como aquel del que gozan tanto los médicos como los abogados y los líderes religiosos; por otro lado, porque la mayoría del profesorado son mujeres, motivos ambos de fuertes objeciones.

Otra idea que defiende Etizoni (1969 citado por Good, Goodson y Biddle, 1997), es que las semi-profesiones están burocratizadas y feminizadas, es decir, que dependen de una estructura jerarquizada y que, al estar desempeñadas en su mayoría por mujeres, se aprecia una cierta falta de compromiso y de focalización, puesto que deben atender además a las tareas del hogar. Con relación a esto, ya ha debatido esta cuestión, y según él, desde la perspectiva tradicional de las profesionales liberales, el colectivo del profesorado no reúne muchos de los requisitos especializados. Pero esta idea ya está obsoleta, dado que hoy en día, “el desarrollo y las características de las profesiones han variado sustancialmente, convirtiéndose en profesiones que se van adaptado en el proceso práctico de su actividad laboral, y que, más que tener las características igualitarias de todas las profesiones, se diferencian por su cultura profesional” (Imbernón, 1994b, pp.13).

Sin embargo, es necesario saber que en el camino de profesionalización del docente, existen dos vertientes: la *des-profesionalización*, que está motivada por la pérdida progresiva de autonomía y control interno, y la *re-profesionalización*, motivada por la necesidad de ampliar las tareas asignadas a los docentes. Gracias a este recorrido de la *re-profesionalización* y, debido además, a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde entonces la docencia es considerada una profesión (Marcelo García, 2001). Durante muchos años de debate, Mayo y Rodríguez (2011, pp. 158) exponen sus propias opiniones a través de la revisión de diversos autores. Por su parte, indican que “aunque en su origen la enseñanza quizá no fuese una verdadera profesión, actualmente mantiene todas las características propias de las profesiones”, tales como que los docentes han de transmitir la cultura y los valores sociales a las generaciones jóvenes en función de las demandas de la sociedad y que, además, se cuenta con una terminología propia en la profesión docente, al igual que en la medicina, la abogacía, etcétera.

En resumen, al exponer qué es la profesión docente, no se puede olvidar la cuestión sobre si la profesión docente es una profesión o una semi-profesión. A través de las diversas opiniones, semejantes o enfrentadas en cuanto a dicha cuestión, podríamos conducir que la profesión docente es una profesión completa “aunque en su origen la enseñanza quizá no fuese una verdadera profesión” (Mayo y Rodríguez, 2011, pp.158), dado que, por un lado, al principio, pasó por una etapa de exploración adaptándose a la

necesidad de la sociedad y del desarrollo de la formación del profesorado y, por otro, las actividades que tienen lugar entre el profesorado y el alumnado, siendo el objeto principal el proceso de enseñanza, han tenido que evolucionar mucho debido a que los alumnos son distintos, tienen distinto carácter y diferente actividad mental, y el diseño de la metodología para enseñar en la aula es complicado (pues requiere que los docentes sepan solucionar todas situaciones de manera adecuada). Si un profesor no tiene los conocimientos necesarios de pedagogía ni las competencias para “elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación” e “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo” (Perrenoud, 2004), no puede gestionar y controlar la aula. Por estas dos razones, la profesión docente es una profesión completa.

### 1.1.3. Definición de la formación del profesorado

Es necesario realizar, al principio, una serie de apreciaciones sobre el concepto *formación* en el marco teórico de la formación del profesorado. Normalmente, en los países de Europa, se utiliza el concepto *formación* para referirse a la educación, preparación, enseñanza, etc. por parte de los profesores; sin embargo, en países de la área anglófona se prefiere hablar de educación del docente en términos de “*teacher education*” o el de entrenamiento denominado “*teacher training*” (Marcelo García, 1995).

En verdad, en los últimos años han surgido diversos libros, estudios y artículos en cuanto al tema de la formación del profesorado, y algunas investigaciones desarrolladas por diversos organismos públicos o privados. A través de revisar ellas correspondientes, podemos resumir todo en tres ideas: la primera es referente al concepto de *formación* desde el punto de vista general; la segunda consiste en destacar su carácter profesional, lo cual se acerca más la esencia propia de la formación del profesorado; y la tercera está relacionada con el contexto cultural en que viven los profesores; y por último, se intenta señalar sus características, sus componentes y sus principios de la formación inicial del profesorado. Es decir, los dos primeros están en el contexto general, sin embargo, otros dos provienen del contexto profesión docente.

En primer lugar, desde el punto de vista general o más amplio, Honoré (1980 citado por Marcelo García, 1995) dice que el concepto *formación*, generalmente se asocia a alguna actividad, ya que siempre se trata de formación para algo; en cierta medida, es una especie de proceso de adquisición o perfeccionamiento de las capacidades individuales (Marcelo García, 1995). Asimismo, según él, la formación del profesorado la diferencia de otras profesiones, puesto que la esta es una combinación entre la formación académica y la formación pedagógica; además, se trata de un proceso de instruir

Huimin Zhang, 2018

profesionales, lo que influye en la necesidad de un cierto paralelismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional (Ferry, 1991 citado por Marcelo García, 1995).

Por otro lado, la formación es “una función social de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber-ser”, que se ejerce en beneficio tanto del sistema socioeconómico como de la cultura dominante; además, es “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona” que se lleva a cabo bajo el doble efecto de maduración interna y de las posibilidades de aprendizaje, es decir, de las experiencias de los sujetos (Marcelo García, 1995). Es una especie de enseñanza mutua, es decir, “una interacción entre el formador y el alumnado, cuya finalidad consiste en el cambio en la práctica educativa diaria que se lleva a cabo dentro de una institución reglada” (Casillas y Palacios, 2004, pp. 129).

En segundo lugar, según Imbernón (1994a), la formación del profesorado derivó tanto hacia el concepto de “eficacia docente” como hacia la enseñanza, posteriormente, dio lugar a dos campos bien diferenciados: está centrado tanto en el estudio de la eficacia de la enseñanza, como en el análisis del funcionamiento interno de la misma. Además, se considera que los profesores tienen una función básica en ayudar a que las personas desarrollen sus capacidades propias y alcancen su potencial de crecimiento personal y bienestar, así como en ayudarlas a adquirir gran variedad de conocimientos y destrezas que necesitarán como ciudadanos y trabajadores a lo largo de la vida (Unión Europea, 2007). Por último, cabe señalar que la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de instrucción en tres factores: el primero es que se refiere a una conjugación tanto de la enseñanza académica (científico, literaria, artísticas, etc.) como de la formación pedagógica nombrando “una formación doble”; el segundo, la formación del profesorado tiene objeto de formar profesionales, es un tipo de instrucción profesional (Marcelo García, 1995); el tercero, la instrucción del profesorado es una ‘formación de formadores’ en la que existe un paralelismo entre la preparación de profesores y su práctica profesional (Ferry, 1991 citado por Marcelo García, 1995).

En tercer lugar, según indica Imbernón (2006a, pp. 233), “no podemos hablar de la profesión docente sin considerar lo que sucede fuera de las aulas y de las instituciones educativas, o sea, sin analizar los grandes cambios sociales que se han producido en los últimos decenios (...)”, ya que el cambio de la sociedad se ha convertido en un paradigma, y es muy vertiginoso, más en concreto, dicho cambio incluye modificaciones de carácter epistemológico, cambios de la enseñanza y cambios tecnológicos. En este sentido, todo ello supone una demanda a la profesión de un mayor número de funciones y de competencias. Por ello, siguiendo esta estela, Imbernón (2006a) a continuación, señala, más concretamente, varias funciones o las competencias del docente: tales como

un/a mediador/a (más que instructor); un/a conocedor/a disciplinar; un/a educador/a con pensamiento crítico; un/a impulsor/a de valores; además, tienen que disponer una atención a la diversidad y la actitud colegial; solucionar de problemas y conflictos y toma de decisiones; y disponer capacidad profesional autónoma; trabajar con la comunidad; incluso, conocer el entorno de vida diario. Por último, hay algunos autores que indican que, a medida que vaya cambiando la sociedad, deberá cambiar también la enseñanza, por lo tanto, la formación del profesorado debe estar orientada al cambio de aquella, y debe estar orientada a la mejora de la calidad de esta (Casillas y Palacios, 2004).

En cuarto lugar, existen otras tres opciones para definir y entender con mayor profundidad el concepto de *formación del profesorado*, que son señalar sus características, sus componentes y sus principios. En lo que se refiere a las características, según Marcelo García (1995), han de tenerse en cuenta seis características de la profesión docente: “la burocratización del trabajo del profesor”; “la proletarización e intensificación de su trabajo”; “la progresiva feminización de la docencia”; “el aislamiento de los profesores”; y “la idea de que es una carrera docente ‘plana’ ” y “una profesión con riesgos psicológicos”.

En la primera parte, en cuanto a “la burocratización del trabajo del profesor” procura entender la profesión docente desde una perspectiva burocrática, más en concreto, abarcan tanto acentuar el discurso sobre la supervisión como la evaluación y el control de los docentes por otras instancias o agencias profesionales (el control puede distinguir el control político, control legal y el control del mercado) (Marcelo García, 1995). Con respecto a “la proletarización e intensificación del trabajo del profesor”, significa, con respecto a las demandas de la sociedad y del sistema educativo, que se requiere que los profesores sean capaces de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad de la enseñanza y de planificarla con otros compañeros y la Comunidad, a la vez, atendiendo a las condiciones de trabajo de los docentes (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989; Marcelo, 1995). Y la tercera característica es “la progresiva feminización de la profesión docente” a la que se refiere no solo constatar dicha realizada a lo largo de la educación, sino traer a colación algunos planteamientos que establecen que “la feminización de estos niveles educativos no es un proceso neutral, sino que tiene (...) repercusiones en otros componentes de la profesión y la cultura profesional de los profesores” (Marcelo García, 1995, pp. 146).

Por lo que se refiere a la cuarta característica, “el aislamiento de los profesores” significa que ser docente supone dedicar muchas horas de trabajo al día, muchos días, y durante muchos años deben relacionarse con los estudiantes con el objeto de facilitar su aprendizaje; pero los estudiantes (v.g. de la etapa de primaria y secundaria inferior) no son adultos, por lo que el profesor, en cierto modo, siempre se enfrenta a su tarea en

solitario. Además, el quinto, la profesión docente es una carrera “plana”, es decir, para algunos autores, evolucionar a lo largo de la carrera docente supone un proceso de superación de barreras, de “subir peldaños”, lo que conlleva una serie de responsabilidades e incentivos añadidos. De no ser así, difícilmente se podría motivar al profesorado y exigírsele niveles mayores de compromiso y entrega. Por último, el sexto, “la profesión docente presenta posibles riesgos psicológicos”. Tanto a nivel internacional como nacional se han ido popularizando paulatinamente expresiones como *estrés, ansiedad, malestar, agotamiento* del profesor, ya que en la actualidad ejercer la docencia es indudablemente un oficio plagado de riesgos, riesgos que pueden ser también físicos (v.g. agresiones, violencia) pero fundamentalmente suelen ser “riesgos psíquico” (Breuse, 1986; Marcelo García, 1995).

Por otra parte, es habitual destacar la importancia que supone desarrollar los cuatro componentes que forman los ejes fundamentales de la formación y que configuran una determinada manera de entender la profesión de enseñar, a saber: el científico, mediante el cual el profesor ha de poseer los conocimientos de las áreas que han de enseñar; el psicopedagógico, por medio del cual el profesor se prepara para ser un profesional adquiriendo conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación con el objeto de aplicarlos en el ejercicio docente; el cultural, se requiere que los docentes puedan adquirir una cultura tanto de ámbito general como de específica para ejercer; por último, el práctico, por el que el profesor ha de profundizar en la realidad educativa y experimentar y adecuar las bases curriculares en la ejecución de la enseñanza (Imbernón, 1994a).

Además, desde otro punto de vista, hay autores que indican los principios propios de la formación del profesorado (Marcelo García, 1989 y 1995; Escudero Muñoz, 1990; Escudero Muñoz, 1992) para poder entenderla perfectamente. Un primer principio es indicar la formación del profesorado como “un proceso continuo” (Marcelo García, 1989 citado por Marcelo García, 1995). El segundo destaca “la necesidad de integrar la formación del profesorado junto con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular” (Marcelo García, 1995, pp. 185). El tercero, consiste en destacar la necesidad de conectar los procesos de formación del cuerpo docente con el desarrollo organizativo de la escuela construyendo un entorno favorable para el aprendizaje de ellos (Escudero Muñoz, 1990; Marcelo García, 1995). Y el cuarto principio trata sobre “la necesaria articulación e integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores” (Marcelo García, 1995, pp.185). El quinto principio, es la integración entre la teórico y la práctica en el proceso de la formación del profesorado.

Y el sexto radica en la necesidad de buscar el paralelismo entre la formación y la enseñanza que realiza en el futuro (Mialaret, 1982; Marcelo García, 1995). En séptimo lugar, es importante destacar el principio de individualización del futuro docente, pues, cada persona tiene sus propias características personales, cognitivas y contextuales, etcétera. Por último, resulta necesario destacar la importancia de “la indagación” y “el desarrollo del conocimiento” a partir del trabajo y la reflexión por parte de los profesores (Marcelo García, 1995).

A través de la exposición relativa a las definiciones de *formación* y *formación del profesorado*, no parece difícil concluir que el proceso de desarrollo histórico ha ido modificando el concepto general hasta dar con una definición concreta o, al menos, con muchas perspectivas para enfocarla con mayor profundidad. Después de haber analizado esto podría concluir que hay cuatro aspectos en relación tanto con la formación como con la formación del profesorado: el punto de vista general; el concepto desde la perspectiva profesional; la definición de *formación del profesorado* atendiendo al contexto cultural que viven los profesores y por último, enfocándolos desde las características, los componentes y los principios de ellas.

## 1.2. La importancia de la formación del profesorado

La calidad de la enseñanza no puede mejorar sin una continua actualización de la metodología de formación del profesorado. Sin duda, la importancia del papel del docente y de su formación nunca han sido tan obvias como en la actualidad, porque “se tiene la conciencia de que los profesores son el recurso más significativo para la eficacia de los esfuerzos educativos. La calidad de su formación está intrínsecamente vinculada a que ellos serán los agentes principales del logro de una educación de calidad.” (Castilla, 2009, pp. 474).

Con respecto a la importancia de la formación del profesorado, al igual que en otras cuestiones relativas al cuerpo docente, a pesar de que hay muchos autores que están dedicándose a su estudio, todavía no han llegado a ponerse de acuerdo para definirla de una única manera. Es decir, distintos autores tienen sus propios puntos de vista para defender la importancia de la formación del profesorado. En este apartado, después de haber consultado los documentos pertinentes sobre este tema, se intentará distinguirlo por medio de cinco aspectos.



En primer lugar, cabe señalar que la importancia de la formación del profesorado se refleja directamente en la importancia del rol de los docentes. Como Díez Hochleitner (1998 citado por García Llamas, 1999, pp. 5) indica que:

*El profesorado es clave principal para alcanzar la calidad de la educación (...), hay que permitir, propiciar y desarrollar la más plena participación de los docentes tanto en la formulación de nuevas metas educativas, en el desarrollo curricular, en el diseño de la organización escolar, en los planes de formación al servicio del propio profesorado, en el desarrollo de métodos pedagógicos y en la introducción de nuevas tecnologías y materiales educativos, así como en la evaluación de resultados y rendimientos.*

A este respecto, también se señala que la Administración ha de “fomentar y estimular los procesos formativos” de los profesores con el fin de que los docentes participen plenamente, asimismo, se destaca recoger las opiniones del cuerpo docente en torno a las cuestiones de la reforma educativa, basado en ellas, se pueden plantear y llevar a cabo acciones futuras tanto en la formación inicial como a la formación permanente (García Llamas, 1999). Partiendo de las dos bases, García Llamas (1999, pp.18) también indica la causa de que necesitamos buenos profesores: “la calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en esta calidad, juega un papel prioritario la figura del profesor que día a día está en contacto con los alumnos; es quien tiene la responsabilidad de su formación, así como de asegurar el éxito de nuestras escuelas”.

En segundo lugar, de la importancia de la formación del profesorado también se derivan el desarrollo integral de la escuela y de la sociedad. En los últimos años esta perspectiva se ha vuelto muy popular, y han aparecido diversos libros, investigaciones y estudios por parte de diversos organismos que hacen referencia a la importancia de la formación del profesorado. Como Imbernón (1994b) indica, esa importancia no se debe únicamente al incremento del profesorado, sino también a la importancia de que últimamente se atribuye a que los docentes sean más los profesionales de la escuela; además, excepto en los organismos que se presta mucha atención a la formación del profesorado, cada vez es más frecuente que las universidades hayan intensificado los estudios que llevan a reflexionar y pensar sobre las cuestiones que tienen que ver con la formación del profesorado; por último, la discusión pública y los medios de comunicación también otorgan especial importancia al desarrollo y a la evolución de la formación del profesorado; asimismo, hay otro fenómeno aún más importante, que es el hecho de que en todo el país se muestra un interés creciente por la formación del profesorado, ya sea de manera positiva o crítica. Además de los anteriores, puesto que todo el mundo destaca la necesidad de la formación del profesorado de todos niveles en la escuela, es necesario actualizar la formación del profesorado como una condición

imprescindible para, por un lado, evitar la monotonía profesional y la obsolescencia del sistema educativo y, por otro, para que el vertiginoso cambio socio-cultural, económico y tecnológico, exija que los programas de formación inicial y permanente del profesorado cumplan una función instrumental en constante innovación (Imbernón, 1994a).

En tercer lugar, hay que destacar la importancia de la formación del profesorado desde la perspectiva de la política y la economía, pues, nadie duda que ambas han influido en ella. Por un lado, los políticos, y la sociedad en su conjunto, tienen grandes expectativas con respecto a los docentes como profesionales. Puesto que la capacidad de los sistemas educativos y de la formación para cumplir con los objetivos propuestos (por ejemplo, la adaptación de los individuos y las sociedades a los cambios sociales, económicos y culturales profundos, o la finalidad de ayudar al desarrollo del capital humano), dependen de que, por un lado, las instituciones educativas respondan al cambio y por otro, de que los docentes desarrollen y proporcionen los contenidos educativos para los ciudadanos de hoy y del mañana, por último, en que los encargados planteen la política educativa para que asegure la inversión hecha satisfaga las necesidades de los docentes (UNESCO-OECD, 2001). Por otro lado, la importancia de formación del profesorado también se puede entender desde el punto de vista del desarrollo de economía. Se demuestra esa importancia en dos aspectos: por un lado, se espera que los profesores puedan construir comunidades de aprendizaje, crear “la sociedad del conocimiento”, y desarrollar las capacidades para favorecer la innovación, la flexibilidad, etc., ya que son esenciales para la prosperidad económica. Por otro lado, se espera que los docentes puedan mitigar los problemas que son causados por “la sociedad del conocimiento”, por ejemplo, el consumismo excesivo, la pérdida de los valores de la comunidad, etcétera (Hargreaves, 2003).

La importancia de la formación del profesorado, además, está relacionada con la labor del docente, sobre todo, con la enseñanza. Debido a la función que desempeña el profesor en relación tanto con la calidad de la enseñanza como con la mejora de la educación de los ciudadanos, por ello, si se habla de educación, renovación, innovación o cambios, parece imprescindible indagar y abordar también la formación del profesorado (Imbernón, 1994b). Como consecuencia, hoy en día, a los docentes se les pide enseñar en aulas cada vez más multiculturales, integrar en ellas a alumnos con necesidades especiales, usar las TICs para llevar a cabo una labor más efectiva, participar en los procesos de evaluación y, por último, involucrar a los padres en las escuelas (Caena, 2013). No obstante, dichos requisitos, no se pueden realizar correctamente sin tener en cuenta la formación del profesorado. Además, la Cumbre Mundial sobre la Enseñanza señala que los requisitos de los profesores ya han superado las nuevas expectativas de la política y de la sociedad, por lo que ahora no solo se ayuda a los estudiantes a adquirir las habilidades

de manera más sencilla durante la enseñanza, sino que lo más importante es tener que fomentar en ellos distintas herramientas para pensar (por ejemplo, la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de solucionar problemas, de tomar las decisiones y de aprender), y habilidades básicas para la ciudadanía, como la supervivencia, la voluntad de trabajar y la responsabilidad social en las democracias modernas (Caena, 2013). En este sentido, la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, el requisito de mejorar la educación de los ciudadanos y el requisito de formar al profesorado, han determinado la importancia de la formación docente debido a los constantes cambios de la sociedad.

Por último, hay que señalar que no se puede modificar la educación dependiendo solo de los docentes, pero si ni siquiera cambian los profesores, difícilmente podrán lograrse transformaciones en la educación, en los diferentes resultados logrados por los estudiantes, y en el incremento de la calidad de la educación, por ello, se subraya la importancia de los docentes como actores centrales en el proceso educativo (González Lara, 2008). Por esta misma razón, los profesores son los agentes principales de la transmisión de conocimientos (Imbernón, 1994a). En realidad, a su juicio, hay multitud de razones por las que se puede justificar, ya aparecen en todos los informes, por qué la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta “sociedad del conocimiento”, que ha aumentado la diversidad de sus individuos, siendo el elemento fundamental para promover “la tolerancia”, “la solidaridad”, “la cohesión social”, el avance constante de la tecnología en el mundo, en el que hay más problemas de aprendizaje y disciplina, que de heterogeneidad. Es aparente que en muchos países se hayan escolarizado a toda la población en los últimos años a través de una enseñanza masiva, y ahora hay que destacar la calidad de la educación y la enseñanza y cambiar los métodos de evaluación del aprendizaje (Imbernón, 2014).

Por el contrario, alguien está muy preocupado por el énfasis de la importancia en la formación del profesorado. Dado que, la conclusión de que la calidad de los profesores es uno de los factores más significativos, la cual afirma lo que la mayoría de los educadores han creído durante muchos años: el trabajo de los docentes es importante en el éxito de los estudiantes y en la generación y aprovechamiento de oportunidades en sus vidas. Por otro lado, sin embargo, la conclusión es problemática, puesto que todo el mundo, especialmente algunos responsables políticos y ciudadanos, piensan que los profesores son el único grupo para asumir la responsabilidad de estos éxitos y fracasos del sistema educativo, a pesar de los distintos contextos sociales y culturales, etcétera. (Cochran-Smith, 2004; Townsend y Bates, 2007a).

A pesar de que no todo el mundo está de acuerdo con esta la reseña de importancias de formación del profesorado, no se puede negar todo el mundo esté

pensando en solucionar el problema de cómo se puede promover el desarrollo del docente y mejorar la calidad de la formación. Con esta premisa, es posible prestar mucha atención al profesorado y, especialmente, su formación. Para estar bien preparados para enfrentarse a la complejidad de la enseñanza (una actividad en solitario, compleja y conflictiva), los profesores deben poseer los conocimientos, habilidades, destrezas y las creencias (De Vicente, 2000). En este sentido, cada vez más investigadores ponen de manifiesto que los profesores que reciben algún tipo de instrucción formal son más efectivos con sus estudiantes que aquellos que no la han tenido.

### **1.3. Desarrollo histórico y estado actual de la formación del profesorado**

#### **1.3.1. Desarrollo histórico de la formación del profesorado**

Para conocer lo que ocurre en la actualidad, es preciso ahondar en lo que ocurrió con anterioridad, es como, de otra manera, el pasado es tanto la semilla del presente como la raíz del futuro. Por la misma razón, en el caso de la formación del profesorado, con la visión retrospectiva y histórica, se puede aclarar y apreciar una lenta y constante progresión que se produjo la formación (inicial) del profesorado con el fin de mejorar la formación y perfeccionar el ámbito cultural y técnico del profesor (García Llamas, 1999). De hecho, la imagen del docente varía en cada época histórica, en función de las estructuras tradicionales de la sociedad, y, en cierta medida, el maestro forma parte de esa resistencia pasiva en la transformación del proceso educativo (Pérez, 1993). Por tanto, por un lado, la formación del profesorado ya ha evolucionado mucho y, por otro lado, echar un vistazo a la evolución de la formación del profesorado también es una manera de entender su estado actual o el de la formación del profesorado; además, es una manera de apreciar el desarrollo histórico educativo. En este apartado, vamos a ver qué ha pasado en el caso de la formación del profesorado a lo largo de la historia.

No cabe duda de que la formación del profesorado ha pasado por muchos cambios; especialmente, ha experimentado durante las últimas décadas una evolución significativa, tanto por lo que respecta a “sus planteamientos teóricos” como a “sus procesos de aplicación” (Imbernón, 1994a).

Desde principios de los años ochenta del siglo XX resurge del interés por la formación del profesorado, que está recibiendo un tratamiento específico dentro del sector educativo, y que, dentro y fuera del este sector, está siendo motivo de preocupación y controversia constante (Imbernón, 1994a). En los últimos años, en

Europa, diversas reformas se han ido sucediendo para mejorar la formación inicial de los profesores, con el fin de responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Como Esteve (2006) indica, este cambio social es el elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa.

En Estados Unidos, la formación del profesorado también ha pasado por un proceso desde un nivel no profesional hasta uno profesional. Antes de la aparición de la Escuela Normal en la primera mitad del siglo XIX, generalmente, se suponía que cualquier persona que hubiera completado un determinado nivel de educación podría asumir el rol de formador, puesto que en sus materias los maestros no necesitan ninguna preparación especial enfocada en la pedagogía, solo necesitaban familiarizarse con los contenidos que iban a enseñar (Labaree, 2008). En la década de 1830, en Estados Unidos apareció una escuela llamada Escuela Primaria de la Comunidad (*the Community Elementary School*), apoyada por los funcionarios públicos locales con el fin de formar a los niños, y con el requisito de seleccionar al docente que demostrara la característica más importante para un maestro, que es la capacidad de mantener el orden entre los estudiantes (Sedlak, 1989). Más tarde, surgió la Escuela Normal, y su misión desde entonces fue formar a los docentes profesionales (Labaree, 2008).

Sin embargo, en el caso de España, “la institucionalización de la formación del profesores es un proceso paralelo al desarrollo de los sistemas nacionales de educación y enseñanza” (Marcelo García, 1995, pp.238). Se sitúa en el marzo de 1839, fecha en la que se crea la Primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestro del Reino, bajo la dirección de Pablo Montesinos.<sup>1</sup> Desde entonces, durante mucho tiempo las Escuelas Normales surgen como las instituciones encargadas de asegurar una formación inicial para los profesores, sobre todo, de la enseñanza primaria (Marcelo García, 1995).

Antes de la aparición de las Escuelas Normales, existían en España diferentes tipos de profesores de acuerdo con sus conocimientos y reconocimientos: maestros reales (con un título expedido por el Supremo Consejo de Castilla), pasantes (como ayudantes), los leccionistas (como maestros privados), maestro de sólo leer (únicamente a enseñar a leer) (Delgado, 1980). Sin embargo, después de crearse las Escuelas Normales en España, se aprobaron varios planes de estudios de acuerdo con la necesidad de cada

---

<sup>1</sup> Pablo Montesinos, nacido en Zamora en 1781, y fallecido en 1849, fue un pedagogo español y el impulsor de las Escuelas Normales para maestros.

etapa. Con el del año de 1931, se produjo la unificación del título de maestro. Se reguló que los maestros debieran acceder a las Escuelas Normales después de haber terminado su Bachillerato en las que la formación debían pasar por los tres periodos: primero adquirir cultura general en los institutos, segundo desarrollar la formación profesional en las Escuelas Normales, y el tercero realizar las prácticas en las escuelas. Basado en este plan, posteriormente se establecieron el plan de estudios tanto del año 1967 como el de 1970 (Marcelo García, 1995).

Basándose en la evolución de la formación del profesorado, otro asunto importante es tratar qué factores han promovido los cambios en esta área. De hecho, no se puede negar que hay muchos elementos que afectan el desarrollo o modificación de la formación del profesorado, tales como el cambio social, la conciencia de tendencias hacia el cambio globalizado, etcétera. En este punto, (Bowe y Ball, 1992; Esteve, 2006) nos aportan tres elementos diferentes que derivan del cambio educativo: el primero es el contexto marco, que depende de los factores sociales, políticos y económicos o financieros que exigen que el sistema educativo se adapte a los nuevos cambios; el segundo es contexto político y administrativo, a través de los cuales se pretende ordenar la realidad, puesto que tienen una gran capacidad de acción que queda limitada cuando no se puede modificar la mentalidad de los profesores; por último, la práctica educativa, que hace referencia al trabajo diario de los profesores en las aulas y al funcionamiento real de los centro educativos.

Por esta razón, no podemos negar la existencia de factores que producen los cambios o las necesidades de la sociedad, puesto que:

*No debemos olvidar que la formación debe ir en paralelo con el avance y los nuevos cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, fundamentalmente porque no podemos ir en contra de las necesidades que nos marca la sociedad actual y, en segundo lugar, porque si queremos formar alumnos/as y profesores para una posterior integración en la sociedad no nos podemos olvidar de los nuevos cambios sociales enseñándoles a aprender, a pensar, a reflexionar y a criticar constructivamente* (Maquilón, 2011, prólogo).

A través de los factores y cambios mencionados, nuestro sistema educativo se ha transformado desde centrarse en formar élites hasta educar a la totalidad de los jóvenes para adaptar la necesidad de la sociedad. En este sentido, pueden apreciarse dos situaciones complejas: no solo aumenta el número de profesores y alumnos, sino que además trae problemas relacionados con la calidad de la educación (Esteve, 2000). Por ello, la gente cree que los docentes son los responsables del estado actual del sistema educativo o de la enseñanza actual. Así pues, desde la década de 1980, el “estrés del docente” (*Teacher Stress*) y el “agotamiento del profesorado” (*Teacher Burnout*) se hicieron

más populares en la literatura pedagógica (Esteve, 1986). En este caso, podría concluir que los nuevos problemas en la enseñanza nacen de los cambios técnicos, sociales y morales y que, para resolverlos, se necesitan nuevos métodos de formación del profesorado para hacer frente a las demandas de las escuelas (Esteve, 2000).

Aunque en los últimos años se enfatiza mucho en la calidad de la educación por diferentes causas, también es cierto que se presta mucha atención a ella por la falta de práctica. Afirmamos que la práctica debe estar en el centro de la preocupación de los profesores y que esto supone una atención cercana y detallada en el trabajo de los docentes y una forma de desarrollo adecuada para formar a la gente y trabajar con mayor eficiencia, tratando de fomentar de manera equitativa las oportunidades de educación, sobre las cuales las escuelas son responsables (Ball y Franzi, 2009). Sin embargo, en nuestro modelo de enseñanza de los últimos años, la instrucción del profesorado siempre se ha centrado en la formación de creencias y conocimientos, sin enfatizar en la importancia o las funciones de la parte práctica (Ball y Franzi, 2009). Es por ello que a los estudiantes que aceptan la formación inicial del profesorado siempre les surge algún problema cuando trabajan.

Además, la otra dificultad en los actuales sistemas de enseñanza es el agotamiento emocional, que se ha convertido en un riesgo real para todos los docentes, puesto que las tensiones que acumulan al tratar de desarrollar su trabajo en condiciones difíciles, afectan su dimensión emocional y afectiva (Bernal-Guerrero, 2012).

Una vez revisado el desarrollo histórico de la formación del profesorado, podría concluir que, por un lado, es una necesidad generada por los cambios de la sociedad y, por otro, dicha necesidad es una tendencia inevitable de la formación del profesorado ya que, como todo en el mundo, está en el camino de la búsqueda del propio desarrollo. No resulta difícil percatarse de que en el proceso del desarrollo histórico en los últimos años se han atravesado grandes cambios, especialmente en Estados Unidos y en Europa. A este respecto, se ha presentado la evolución en España para ejemplificar el desarrollo de Europa, pues las dificultades que afronta la formación del profesorado son núcleo de atención para todos.

### **1.3.2. Estado actual de la formación del profesorado**

Actualmente, los roles del profesorado se han vuelto más complejos debido al resultado de las sucesivas reformas realizadas para que el sistema educativo pueda

responder a los cambios sociales. Si se pretende saber y comprender el estado actual de la formación del profesorado, en el primer lugar, hay que entenderlo desde la perspectiva de los cambios en el rol que desempeñan los docentes. En las últimas dos décadas, se han producido cambios que han alterado radicalmente las nociones tradicionales de los roles de los profesores o de sus prácticas de la enseñanza (Saha y Dworkin, 2009). Como hemos indicado, la educación debe acostumbrarse a los cambios de la sociedad e, indudablemente, el papel del profesorado no puede escapar de esta responsabilidad, por ello, poco a poco (aunque cada vez es más complicado), aparecen unas nuevas funciones para ese papel que los docentes desempeñan.

Según Blanco Lorente (2007), estos son los siguientes. Primero, “promover nuevos aprendizajes”, incluyendo la contribución a la educación de los alumnos como ciudadanos; promover el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto de una “sociedad del conocimiento” y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, y unir el desarrollo de las nuevas competencias curriculares con el aprendizaje de una materia específica. Segundo, crear nuevas formas de trabajar en la clase, prestando atención a la diversidad social, cultural y ética de los estudiantes; organizar ambientes ricos en aprendizaje y facilitar los procesos de aprendizaje; trabajar en grupo y en equipo con los profesores y con otros profesionales que estén involucrados en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Tercero, “trabajar ‘más allá’ de la clase, en la escuela o centro de prácticas y con los agentes sociales”. Concretamente se trata de favorecer en la escuela o centro de prácticas el desarrollo curricular y de organización, así como la evaluación; colaborar con los padres y otros agentes sociales. Además, “integrar las tecnologías de la información y de la comunicación”, es decir, integrar las TICs en situaciones de aprendizaje formal y en la práctica profesional. Por último, “actuar como profesionales”, significando esto que deben trabajar de forma que se fomente la investigación y la resolución de problemas, y asumir una mayor responsabilidad en su propio desarrollo profesional desde una perspectiva de formación a lo largo de la vida.

A partir de los roles que ya ha indicado, hoy en día, es cierto que los docentes tienen que enfrentarse con un incremento de la carga de trabajo y con una mayor complejidad, imprevisibilidad e incertidumbre como resultado de las iniciativas de reforma; por otro lado, los profesores tienen que tratar con los alumnos de diferentes necesidades, comportamientos y antecedentes (Townsend y Bates, 2007b). Además, se considera que el profesor no es la única fuente de información, sino que tiene que adaptar su trabajo a las nuevas circunstancias y demandas de la sociedad, así como al desarrollo de la tecnología, por un lado; por otro, los maestros deben ser el principal impulsor del desarrollo de los alumnos, el organizador y el introductor de las nuevas TICs en las clases, es decir, en el aprendizaje y la enseñanza; por último, deben cuidar de



su desarrollo personal y profesional, y deben participar en el desarrollo de la organización y el aprendizaje (Hirvi, 1996 citado por Devjak, Pvilin y Polak, 2009). Como hemos visto, estos cambios mencionados en esta parte, tienen su origen en la perspectiva de las transiciones del papel del profesorado.

Sin embargo, en segundo lugar, de acuerdo con los problemas que enfrentan los docentes (v.g. la escasez de profesores, el impacto innegable de la formación permanente y el asunto salarial del docente), se puede entender el estado actual de la formación del profesorado de otra manera. Por un lado, el problema general que se afronta es la preocupación internacional sobre la escasez de profesores. Este fenómeno se debe a que, en principio, ser maestro, durante mucho tiempo, es una profesión poca atractiva (Imbernón, 2014). Esto no solo ocurre en un país, pues, en realidad hay muchos países que destacan este problema, y es que, tal como comenta Imbernón (2014), los Países Bajos y la comunidad flamenca de Bélgica y Suecia son países donde se aprecia mayor escasez de profesorado. Este fenómeno es resultado de muchos elementos. Actualmente, los factores que han causado la insatisfacción de los docentes son las políticas (*political factors*), la escuela (*school and teacher-related factors*) y la sociedad (*social and economic factors*). Para ellos, si existen los problemas de los alumnos, incluso si ellos no están teniendo éxito, es por culpa de los maestros. A finales de la primera década del siglo XXI, muchos países de todo el mundo se enfrentan a lo que se ha descrito como la crisis del reclutamiento (*recruitment*) y de la retención (*retention*) (Macbeath, 2012).

Por otro lado, una lenta reflexión de la formación permanente del profesorado también es un problema. Ya que, desde hace tiempo, se ha demostrado que la formación permanente del profesorado tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesorado aporta a los alumnos (Eurydice, 2001 citado por Imbernón, 2014). A partir de esto, se considera que realmente “hay que solucionar es la instauración de una carrera docente, con una formación y un desarrollo profesional a lo largo de toda la vida profesional y un verdadero proceso de evaluación de la formación como impacto en el desarrollo profesional y en la innovación en los centros” (Imbernón, 2014, pp.97). Por último, debe tener en cuenta la mejora salarial de los docentes y mejorar así su nivel social, porque en la actualidad, nuestra sociedad tiende a establecer el status social en base al nivel de ingresos, por eso el salario de los profesores se ha convertido en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta (Esteve, 2003). A la vez, gradualmente, resulta evidente que se ha producido una desvaloración de su imagen social conducente al desprestigio de los servicios públicos (Etcheverry, 1999). En este sentido, si no se mejora salarialmente la labor de los profesores en “el interior de la docencia” y no se mejora su imagen social, consecutivamente, no se puede promover el

desarrollo de la educación (Esteve, 2003). Por ello, es necesario destacar nuevamente la importancia del rol del cuerpo docente, pues, la calidad tanto de la educación como de la enseñanza y la altura del alumnado todo dependen del nivel personal, científico y pedagógico del profesor (Gray, 1999).

Indudablemente, hoy en día, a los maestros se les pide continuamente asumir cada vez más responsabilidades. En primer lugar, en la actualidad, los profesores no pueden insistir en que sus tareas se limitan al desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, además de esto, se espera que los maestros puedan facilitar el aprendizaje, que sean educadores efectivos y que organicen grupos de trabajo; asimismo, como es obvio, también deben enseñar, cuidar el equilibrio psicológico de los alumnos, ayudar a su integración social y atender a su educación sexual (Esteve, 2000). En segundo lugar, como ha señalado anteriormente, la sociedad ha atravesado muchos cambios. Debido al desarrollo económico y técnico de la sociedad, las familias han transformado su manera de vivir, y ello se ha traducido, por ejemplo, en el aumento del número de divorcios y de familias monoparentales. Por ello, en cierta medida, los padres de hoy tienen mucha menos influencia en la vida de sus hijos. Quieren que todos los aspectos de la educación deban ser tratados en la escuela, incluso la enseñanza de los valores humanos, emocionales y morales, puesto que los padres no tienen las condiciones necesarias para cuidar o enseñar a sus hijos (Durning, 1999). Y en tercer lugar, los docentes no son personas tan respetadas como antes. Puesto que en la actualidad la sociedad tiende a clasificar la situación social en términos de ganancias, y además menos personas valoran la cultura, el conocimiento o el auto-sacrificio en el proceso de trabajo con los niños, la mayoría de las personas se dedica a la búsqueda del poder y de la riqueza. En este sentido, la enseñanza y el docente se están alejando poco a poco de la esencia de la educación (Esteve, 2000). Por último, en la actualidad, en muchos países resulta difícil encontrar profesores especialistas por diversas causas. Además de su trabajo en la aula, deben asistir a las diferentes tareas administrativas, deben también asignar tiempo a la planificación de actividades, a la evaluación de los alumnos y a su formación continua como profesorado. En este sentido, para los docentes, esta la sobrecarga supone otra dificultad a lo largo de la enseñanza (Esteve, 2000).

Sin embargo, en este contexto la “dimensión europea” nos trajo una rayo de esperanza e inspiración para resolver los problemas anteriores. Con dicha dimensión, los profesores no asumieran tantas tareas, por un lado, por otro, para que los docentes prepararan de manera capacitada a trabajar en cualquier estado de la unión europea. De acuerdo con Willems (1993), la “dimensión europea” en la formación del profesorado requiere, al menos, tres principios básicos: conocimiento y toma de conciencia de las semejanzas y diferencias culturales y sus implicaciones lingüísticas sociales; competencias

estratégicas para compensar interrupciones en la comunicación y negociar los significados; empatía y respeto mutuo hacia los miembros de la/s otra/s comunidades culturales.

Por otro lado, se indica que la dimensión europea en la formación inicial del profesorado debe incluir algunos elementos clave, a saber:

*Un conocimiento básico sobre el proceso de europeización y los problemas básicos que afectan a la Unión Europea; la aceptación de que cada lengua europea representa la cultura de la comunidad que habla esa lengua; el desarrollo de la empatía, la tolerancia y la comprensión hacia las culturas de los “pueblos” que integran la comunidad europea, y desarrollar destrezas específicas que favorezcan la comunicación transnacional y los procesos de interculturalidad* (Madrid, 2003, pp.123).

A pesar de que esta “dimensión europea” a lo mejor no se refiere muchos aspectos y asuntos de la formación del docente, puede ser una tendencia general en el futuro para que los docentes intercambien sus experiencias y opiniones de la enseñanza entre distintos continentes y países.

A través de análisis exhaustivos, podríamos decir que nadie duda de que el profesorado y la formación del profesorado de cualquier país, en gran medida, desempeñan un papel central en el sistema educativo, que se encuentra condicionado por las políticas de desarrollo de la formación del profesorado, especialmente, en la actualidad. A la vez, está claro que en la actualidad tanto la formación del docente como los profesores enfrentan muchas dificultades. Por esta razón, todo el mundo presta mucha atención al desarrollo histórico y al estado actual puesto que, hoy en día, debemos aprender de las políticas más desarrolladas de otros países. En este sentido, Morris y Patterson (2013) ya nos han aportado sus sugerencias sobre este tema después de visitar muchos países, consultando a los especialistas en política. A su juicio, lo más importante es hacer la carrera docente más atractiva, y se puede lograr a través de aumentar el reconocimiento social de la profesión, con el propósito de atraer a un mayor número de personas.

De esta manera, se permite, por un lado, un mayor abanico de posibilidades para poder elegir a los mejores y, por otro lado, en cuanto a las estrategias concretas, nos aportan totalmente trece sugerencias, tales como: seleccionar los mejores maestros (*Select the best teachers*), hacer de la enseñanza una profesión altamente cualificada (*Make teaching a highly qualified profession*), relacionar la teoría con práctica (*Bridge the theory-practice nexus*), favorecer el progreso de la profesión (*Offer career progression*), fomentar la madurez profesional en la enseñanza (*Encourage mature professionals into teaching*), ofrecer una remuneración acorde con las habilidades (*Offer remuneration commensurate with skills*), otorgar

autonomía a las escuelas para enfrentarse mejor las medidas económicas (*Devolve autonomy to schools to hit accountability measures better*), aprovechar las ventajas de la competencia para mejorar la colaboración (*Embrace the benefits of competition to enhance collaboration*), insertar un sentido más profundo de responsabilidad (*Embed a deeper sense of responsibility and professionalism*), permitir a los profesores dirigir su propia profesión a través de la escuela basada en *Professional Learning and Development* (PLD) (*Allow teachers to lead their own profession through school/ based Professional Learning and Development [PLD]*), animar a los docentes profesionales (*Encourage professional bodies of teachers*), construir capacidades transversalmente, no con la forma central (*Build capacity laterally, not centrally*), y no ver a los maestros como el enemigo (*Do not see teachers as the enemy*).

#### **1.4. Formación del profesorado de la Educación Primaria**

Puesto que la formación del profesorado de primaria, en cierta medida, es un subsistema de la formación del profesorado, a veces no se puede distinguir con claridad de la formación del profesorado en general (v.g. desde la perspectiva tanto del desarrollo histórico como del estado actual). En este epígrafe se intentará exponer el desarrollo histórico y el estado actual de la formación del profesorado de Educación Primaria, a veces, necesariamente, se mezcla con la perspectiva general.

##### **1.4.1. Desarrollo histórico de la formación del profesorado de Educación Primaria**

Como sabemos, la formación inicial de maestros a lo largo de la historia ha sido un tema complicado debatiendo desde las perspectivas varias, y aportando como “fondo el escenario sociopolítico del momento” (Cámara, 2003).

A lo largo del siglo XIX, debido a las vicisitudes históricas y sociales, cada vez más países se implican y enfatizan la educación. En este contexto, se despierta gran interés por la formación del docente y las Escuelas Normales, porque serían influyentes en amplios sectores sociales. Conviene constatar que a pesar de que se hablan habitualmente de las “cualidades” del maestro, la formación académica que reciben los maestros todavía está muy por debajo de los niveles de los otros profesionales por la limitación de los contenidos que imparten en la escuela (Cámara, 2003).

La historia de la formación del profesorado de educación básica de los países de la Comunidad Europea, se ha extendido a través de un período de más de doscientos

años (De Vroede, 1989). A su juicio, en Europa, la evolución de la formación del profesorado de la educación básica tiene una característica propia: hubo un tiempo en el que no existían institutos específicos para esta formación de cualquier etapa de educación. A continuación, en el siglo XVIII y los primeros decenios del siglo XIX, el nivel de dicha formación solía ser muy bajo porque la escuela estaba en manos de gente que no tenía ninguna preparación. Debido al empeño por mejorar la educación elemental por parte del pietismo y la ilustración del siglo XVIII, propagan la elaboración de los institutos específicos de formación. Además, durante los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del siglo XX creció la demanda de un profesorado más cualificado. Merece señalarse que, en ese momento, el nivel del personal docente incrementaba en función de la demanda de cualificación del profesorado.

Sin embargo, en el caso de España, en la época del franquismo, la formación del profesorado contó con el curso “Orientaciones nacionales para la Educación Primaria”, de junio del año 1938 teniendo un carácter religioso (Cámara, 2003). Siguiendo la trayectoria del nuevo estado, se permitió a la Iglesia la intervención casi exclusiva en la Enseñanza Primaria. El maestro, según la *Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945*, normalmente a partir de los años 14 de edad, y los estudios de magisterios se diferencian en función del sexto, en escuelas estatales, de la Iglesia o privadas. Para ser nuevo maestro, hay que poseer “tres años de estudios”, “prácticas en las escuelas anejas” y “reválida final”, eran los componentes del perfil del nuevo maestro. Además, se regula los requisitos de los profesores de las Escuelas Normales, ellos tendrían que ser licenciados en pedagogía o haber regentado (al menos durante un año) una escuela de primaria, además de haber permanecido como mínimo un año en una escuela de magisterio (Cámara, 2003).

En la actualidad, con el *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*, España establece el título universitario de maestro en sus distintas especialidades. Desde entonces, se ha comprobado la desaparición de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, que se han unido y incorporado a las Facultades de Educación de las universidades, y que han incorporado el título de diplomatura en magisterio (Cámara, 2003).

En cuanto a la evolución de las titulaciones del magisterio de España, se ha pasado por varias etapas. El primer paso es el plan de estudios de 1950 con el que se regula el nivel de acceso a la formación es después del Bachillerato, con una duración de tres cursos académicos y del examen de reválida y de las oposiciones, se podría acceder a la docencia (aproximadamente con 17 o 18 años de edad). Además, se planificó los

contenidos de las asignaturas. En el año 1967, se superó el nuevo plan de estudios, de mismo modo, se regula que el alumnado de magisterio ingresa en las Escuelas Normales tras haber finalizado el ciclo del Bachillerato Superior y la reválida. Desde entonces, los futuros maestros podrían recibir una formación de 16 asignaturas diferentes, luego, si consiguió con una prueba de madurez, podrían empezar un periodo de prácticas en escuelas. Y el siguiente, es el plan de estudios de 1971, acompañado con la incorporación de escuelas normales a la universidad, se inició a expedir el título de diplomado. En este caso, se requiere que los futuros docentes hayan de estar capacitados para impartir tanto la enseñanza globalizada como la enseñanza especializada.

En la actualidad, con la reforma de 1990, se pretende preparar a un maestro diplomado con los requisitos avanzados, tales como ser competente de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares; de colaborar con otros organismos exterior de la escuela; de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de adecuar a los distintas necesidades individuales. Basado en las exigencias de esa nueva ley, se diseñan los planes de estudios actuales. Desde entonces, la Diplomatura de Magisterio se ha transformado en literatura (Madrid, 2003).

En cuanto a los planes de estudio de Magisterio, a partir de 1991, se los elaboran en siete especialidades, que son: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje (Bolívar, 2006).

#### **1.4.2. Estado actual de la formación del profesorado de Educación Primaria**

En toda Europa, en la actualidad, se requiere al menos doce años de escolaridad (el equivalente a la formación secundaria completa) para acceder a los cursos de formación de maestros de primaria. En realidad, en ningún país de Europa todavía no ha permitido a los aspirantes para acceder a las instituciones de formación de profesores simplemente con una escolarización primaria o de grado medio.

Cabe destacar, en toda Europa, que la tendencia actual es situar la formación de profesores de primaria en el marco de la Universidad, aunque con distintas fórmulas. En concreto, en el caso de modelos de formación, se puede distinguir dos vías distintas: tanto el modelo simultáneo (concurrente) como el modelo sucesivo (consecutivo). Por un lado, los modelos profesionales simultáneos en los que se realiza la docencia integrando al mismo tiempo la formación científica (de especialización en una o varias disciplinas) y la formación psicopedagógica (atendiendo tanto a la formación pedagógica

como a la formación psicológica); por otro, los modelos consecutivos en los que se requiere que ejecuten primero una formación científica certificada por otro centro universitario, después que accedan a la formación profesional. En la segunda línea –el modelo sucesivo– coexisten dos modelos de combinación: tanto los modelos de “cuatro más uno” en los que los futuros docentes tienen que cursar cuatro años de estudios (el equivalente a una licenciatura) en la facultada universitaria y después, que admitir en una formación especializada como docente con un año más; y los modelos de “tres más dos” en los que se combina tres años de estudios científicos en la universidad (el equivalente a una diplomatura), más de dos años de formación profesional de carácter psicopedagógico y práctico para la docencia (Esteve, 2003).

Tal como se destacó en el anterior apartado, vivimos en una sociedad que experimenta rápidos y constantes cambios, especialmente, en las últimas décadas. En el contexto educativo, los profesores deben demostrar más conocimientos y técnicas (técnica de enseñanza, técnica informática, etc.) y, al mismo tiempo, el alumnado de la etapa primaria tiene que adquirir los conocimientos oportunos, organizar las estructuras de la cultura y desarrollar una capacidad de pensamiento desde una perspectiva más amplia. En este caso, en el ámbito de formación del profesorado de primaria, cada vez están aumentando más los requisitos de la enseñanza o las competencias necesarias de acuerdo con el progreso de la sociedad. Para alcanzar estas finalidades, la formación del profesorado de primaria destaca distintas competencias con el propósito de acostumbrarse a los desarrollos de profesores y alumnos. En el primer caso, no podemos olvidar la necesidad de abordar los temas de competencias informáticas del maestro de primaria (Negre, Martín y Pérez, 2013). Tal como dicen estos autores, para los ciudadanos que viven en la actual sociedad de la información y la comunicación, es imprescindible gestionar la información y las técnicas para manejarla en el contexto de la formación inicial de los profesores de primaria.

Por otra parte, en el libro de Rodríguez et al. (1998) titulado *“La formación de los maestros en los países de la Unión Europea”*, dentro del primer apartado, García Garrido (1998) presenta las corrientes de la formación de primaria: a) exigir a los aspirantes que terminen la totalidad de educación secundaria o que tengan los mismos requisitos equivalentes para ingresar a la universidad o a los centros correspondientes; b) exigir a los centros de formación del profesorado de primaria siempre tengan nivel superior (excepto los casos aislados, universitario); c) atribuye importancia tanto a la formación pedagógica como a la práctica; d) integrar y globalizar la especialización docente de los aspirantes, concretado en dar prioridad a una particular área interdisciplinar de conocimientos, a la vez, no en limitar en una única materia; e) prestar atención a la cooperación entre la formación del

profesorado y otros distintos centros de educación superior o las facultades universitarias de ciencia, artes, humanidades y letras; f) garantizar que la duración de formación profesiones en las instituciones es no menos de tres años ni más de cuatro; g) introducir innovaciones y reformar para la enseñanza en la estructura organizativa y en la metodología de los centros.

### 1.5. Síntesis conclusiva

Hoy en día se requiere que el profesorado desempeñe más papel en la enseñanza, pues, se considera que la calidad de la educación determina, al menos en cierta medida, el desarrollo de la sociedad. Siendo el objeto de atención, en este primer capítulo se expone la formación (inicial) del profesorado desde la perspectiva general, incluso, de la Educación Primaria.

Antes de comprender su función de la educación, se expone las diferencias entre “profesorado”, “la profesión docente” y “la formación del profesorado”. Distintos estudiosos indagan el concepto del “profesorado” desde la dimensión diferente. De igual modo, junto con dicho concepto, la definición de “la profesión docente” y “la formación del profesorado” tampoco llegar de acuerdo de definirlos. A pesar de los estados anteriores, nadie duda de que la importancia de dicha formación.

En el siguiente, con el desarrollo histórico y el estado actual, se puede comprender en profundidad la formación del profesorado desde la perspectiva histórica y actual tanto en el caso general como en el caso de Educación Primaria. En primer lugar, hay que señalar que los factores sociales tanto de los políticos como de los económicos, etc. han dado las influencias a la educación y la formación (inicial) del profesorado. En segundo lugar, tanto en Europa como en Estado Unidos la formación inicial del profesorado han pasado por un proceso desde un nivel no profesional hasta uno profesional. En la actualidad, debido a los cambios sociales, el profesorado y la formación inicial del profesorado se enfrentan más retos que antes tanto en el caso de su enseñanza como en el caso de los cambios de la idea de la ciudadanía y sus requisitos.



## CAPÍTULO 2

### PERFIL COMPETENCIAL PROFESIONAL DEL DOCENTE

Hoy en día, vivimos en una sociedad llena de cambios y desafíos; por ello, los ciudadanos deben llevar a cabo una participación social activa y desarrollar nuevas capacidades para, por un lado, sobreponerse a dichas dificultades y, por otro, mejorar las competencias o aptitudes que les permitan vivir como ciudadanos. A este respecto, no se puede negar que los profesores desempeñan un nuevo papel que implica cambios. En este sentido, para dar respuesta a esa demanda, es imprescindible que desarrollen nuevas competencias profesionales docentes con el objetivo de promover el progreso de la capacidad y el aprendizaje del alumnado. Como se ha visto, el interés por el estudio de las competencias profesionales docentes aumenta cada año, puesto que es muy importante que el profesorado y los formadores dispongan de ciertas competencias para tanto la enseñanza como el aprendizaje del alumnado. Con este capítulo, se intentará acercarse a este tema explicando, por un lado, qué son la *competencia* y la *competencia profesional docente*,

Huimin Zhang, 2018

por otro, estableciendo el marco del origen en el entorno laboral para, el tercero apartado, revisar la evolución histórica y el estado actual de la área de formación del profesorado y de la educación primaria, respectivamente, por último, se justifica qué competencias profesionales son necesarias para la docencia de Educación Primaria.

## 2.1. Las definiciones en torno a las competencias profesionales docentes

Como ha dicho en el apartado anterior, en la primera parte se van a definir los conceptos relativos con las competencias profesionales docentes, concretando en tres dimensiones: primero, la definición tanto de *competencias* como de *competencia profesional docente*, segundo, las diferencias entre los conceptos *profesionalismo*, *profesionalidad* y *profesionalización* y tercero, las diferencias entre el concepto de *competencia* y de *cualificación* del docente.

### 2.1.1. La definición de competencia profesional docente

Siendo el núcleo del capítulo, es imprescindible definir qué es *competencia profesional docente*. Para ello, se dividirá la exposición en tres pasos: en el primer lugar, debe quedar claro qué quiere decir *competencia* desde la perspectiva general; después, se explicará el concepto de *competencia profesional docente* y, por último, tratará de distinguirla de otros conceptos relativos a la competencia profesional docente. Por medio de estos tres pasos, resultará cada vez más fácil entender con claridad y profundidad el concepto de *competencia profesional docente*. En los siguientes apartados, vamos a verlos uno por uno.

#### 2.1.1.1. El concepto de *competencia* desde la perspectiva general

Según los diccionarios y los autores, ¿qué es *competencia*? Por un lado, atendiendo al origen de la palabra según el **Diccionario de la Real Academia Española** (RAE), “*competencia*” es “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”; por otro lado, según el Diccionario Larousse, *competencia* es el conjunto de muchos aspectos, tanto los conocimientos como las cualidades, las capacidades y las aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir lo que concierne al trabajo.

Como hemos visto, en general, *competencia* no es una aptitud o una habilidad independiente, sino que es el conjunto de varias de ellas (Cano, 2007), a pesar de que a veces se ponen énfasis en distintos componentes. A este respecto, existen más autores que consideran que las competencias son un conjunto de habilidades y de estándares, por ejemplo, Marchesi (2007) que explica en las partes separadas la concepción de las competencias, y destaca que es necesario mantener el equilibrio entre las técnicas y las habilidades concretas.

Además de los ya mencionados, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2005 publicó un documento que describió la estrategia del desarrollo del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el cual proporcionó un marco que pudo guiar un conjunto de evaluaciones para un nuevo dominio de competencias. Dentro de este proyecto se entiende que las competencias incluyen no solo conocimientos y destrezas, sino también habilidades y actitudes. Bajo su punto de vista, desde el año pasado, destaca que cada competencia clave deberá: “contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos”, “ayudar a estos a enfrentarse a importantes demandas en una amplia variedad de contextos”, y “ser relevante tanto para los especialistas como para el resto de personas” (OECD, 2004, pp. 3).

Cabe destacar que no todo el mundo pone énfasis en la misma dimensión. En este sentido, resulta pertinente tener en cuenta que Blas (2007, pp.41) considera que “definir la competencia como un conjunto de tanto conocimientos como capacidades y otros atributos puede resultar equívoco, ya que la naturaleza de la competencia no reside en ellos, sino en su adecuada aplicación”. En definitiva, él deduce que la competencia no es –o no consiste– solo en capacidades, ni en conocimientos, ni en actitudes; ni siquiera en el conjunto de cada uno de ellos. Es decir, a pesar de que la competencia implica capacidades, conocimientos y actitudes, fundamentalmente consiste en el desempeño o la aplicación de los tres elementos ya mencionados, en los niveles requeridos según el empleo; esto es, logrando o alcanzando unos resultados determinados. Cuando otros investigadores ponen énfasis en más tareas o actividades, Cano (2007) desde el punto de vista de los resultados, trata de vincular todas las concepciones de *competencia* básicamente a resultados, pues, como hemos entendido, la competencia ha de ligarse a las prácticas que buscan resolver eficazmente situaciones problemáticas.

Como ha dicho anteriormente, según algunos autores, *competencia* es un conjunto de varias dimensiones, incluyendo conocimiento, habilidad, aptitud etc., y además, está vinculada con el resultado de su práctica; pero, desde otra perspectiva, determinar qué contenidos científicos involucran son otro asunto central en cuanto al concepto de

*competencia*, aunque todavía no han llegado a ponerse de acuerdo para establecer los contenidos fijos. A través del análisis de las definiciones expuestas, se puede apreciar la existencia de tres componentes básicos en la definición de *competencia*. Desde el punto de vista de Blas (2007, pp.37), el primer componente, que se llama “los atributos de la persona”, tales como conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc.; el segundo componente se podría llamar “acciones”, con lo que se alude al desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento, operacionalización, ejecución, etc., es decir, la segunda componente de acción es como la realización del atributo “personal”, el que se ha indicado antes, y el tercer componente alude al objetivo de esta movilización de atributos, esta movilización se define en términos de “exigencias de la producción y el empleo”, “resultados esperados” y “desempeño satisfactorio, eficiente y eficaz, exitoso”, etcétera. Además, según Cano (2008), se puede entender que *competencia* es una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada, en función de los contenidos y las competencias, que son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, y adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos determinados.

Por lo demás, en Tirado (2007), desde la literatura y la legislación educativa encontramos las siguientes competencias: competencias técnicas y conocimientos (o saber conceptual); competencias metodológicas y procedimentales (saber poner en práctica las competencias técnicas y conocimientos); y competencias actitudinales (personales y sociales), desde el pensamiento crítico y autónomo hasta habilidades cooperativas y colaborativas.

De todas formas, podemos concluir que *competencia* es un concepto polisémico y controvertido. Puesto que se cree que es un conjunto de muchas dimensiones, por ello los estudiosos todavía no se ponen de acuerdo sobre cuáles de ellas incluyen ni cómo conformarlas. Más en concreto, hay quien pone énfasis en la composición de parte del conocimiento y de las destrezas (Marchesi, 2007); sin embargo, además del conocimiento, se presta atención a la composición de las habilidades y aptitudes más allá de los conocimientos, tanto las tecnologías de la información como la de comunicación (OECD, 2005); por último, se presta especial atención también en la realización o el resultado de las capacidades, destrezas o competencias (Blas, 2007; Cano, 2007). En este sentido, con respecto a la concepción o la composición de la *competencia*, no se puede llegar a un consenso, dado que, como ha dicho anteriormente, es un concepto polisémico y polémico.

Además, para el término *competencia* existe otra perspectiva para poder comprender más acerca de ella, a través de revisar las concepciones de otros autores correspondientes, se puede concluir que los aspectos comunes entre las distintas definiciones de *competencia*: 1) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, sino que los integran, armonizan y movilizan; 2) esta movilización solo resulta pertinente en una determinada situación, y cada situación es única, aunque se intenta tratar por medio de analogías con otras ya conocidas. Es decir, las competencias deben poder proyectarse en contextos distintos de los que se adquirieron; 3) el desarrollo de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación (De Juana, Esquerra, Martín y Pesquero, 2012, pp.44). Y las diferencias en detalle de ellos, se puede ver en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1. Las definiciones de “ <i>competencia</i> ” en general		
Autores	Las definiciones de competencia	Los contenidos más importantes y más comunes
<b>RAE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los conocimientos</li> <li>- las cualidades</li> <li>- las capacidades</li> <li>- las aptitudes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los conocimientos</li> <li>- las capacidades</li> <li>- las técnicas</li> <li>- las actitudes</li> <li>- la aplicación de dichas competencias (relacionada la acción y con la solución de problemas)</li> </ul>
<b>OCDE, 2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los conocimientos</li> <li>- las destrezas</li> <li>- las habilidades</li> <li>- las actitudes</li> </ul>	
<b>Marchesi, 2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las habilidades</li> <li>- los estándares</li> <li>- las técnicas</li> </ul>	
<b>Blas, 2007</b>	<u>Atributos</u> : los conocimientos, las capacidades y las	

	actitudes	
	<u>Acciones:</u> la adecuada aplicación de los tres mencionados	
<b>Tirado, 2007</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- las competencias técnicas y conocimientos</li><li>- las competencias metodológicas y procedimentales</li><li>- competencias actitudinales</li></ul>	
<b>Cano, 2008</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- los conocimientos</li><li>- los procedimientos y actitudes</li><li>- la acción</li><li>- la experiencia para resolver problemas</li></ul>	
<b>De juana, et al., 2012</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- integrar y armonizar conocimientos, habilidades o actitudes</li><li>- proyectarse las competencias en distinto contexto</li><li>- las competencias pasan por las operaciones mentales</li></ul>	
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

Por ello, para que entendamos bien el concepto de *competencia*, es imprescindible enfocar y revisar el concepto desde dos perspectivas distintas. Por una parte, tenemos que destacar las diferencias entre las competencias, puesto que cada una de ellas es un conjunto de varias dimensiones del desarrollo; además, no se puede negar que no incluye los contenidos fijados. Lo que sucede es que cada investigador tiene su propio punto de vista. Por otra parte, tampoco se pueden negar las características comunes entre las competencias, ya que son una buena manera de entender y realizar el objetivo de formar al profesorado.

Sin embargo, a través de revisar las distintas concepciones de las competencias desde la perspectiva general, en nuestro caso no es difícil encontrar los contenidos comunes entre ellas, tales como los conocimientos, las capacidades, las técnicas, las actitudes y la aplicación de dichas competencias (relacionada la acción y con la solución de problemas).

#### 2.1.1.2. El concepto de competencias profesionales docentes

Tal como se ha expuesto en el apartado *Capítulo 1: La formación del profesorado en la sociedad desde la perspectiva general*, el proceso de evolución de la formación del profesorado ha cambiado el papel del docente. Junto a estos cambios, el profesorado desempeña un rol mayor en el sistema educativo en todos los países, y acompañando este fenómeno, de hecho, las competencias del profesorado, cada vez con más frecuencia, se convierten en el foco de la investigación. Bajo este marco, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en realidad, opta por mejorar la calidad del sistema educativo incidiendo en el profesorado, “frente a la enseñanza que se ha venido impartiendo en el sistema educativo universitario, centrada más en el papel activo del docente y no en el aprendizaje del estudiante y mucho menos en la autorregulación del mismo, la convergencia europea parece que sitúa el aprendizaje como eje central del cambio metodológico” (Ávila, López y Fernández, 2007, pp.14). En este caso, todo esto requiere a los profesores que puedan adquirir nuevas competencias profesionales; por ello, las competencias profesionales son cada vez más importantes en la formación del profesorado.

A pesar de que los estudiosos (autores) desde hace mucho tiempo se han reunido varias veces para tratar y definir las competencias docentes, todavía no han llegado a ponerse de acuerdo para formular las componentes únicas en cuanto a “competencias docentes” (Ashburn, 1987; Spencer, L. y Spenceer, S., 1993; Cano, 2005 y 2007), pues, cada investigador tiene su propia característica. En verdad, múltiples estudios disponen de su propia perspectiva (Cano, 2007). Revisándolas desde el punto de vista de las diferentes concepciones de varios autores, se pueden distinguir, al menos, tres dimensiones de investigar. Se puede clasificar en: analizar de manera concreta las competencias profesionales docentes (desde la perspectiva de los contenidos concretos); analizar de manera general de la profesión del docente (desde marco-perspectiva a través del contexto de la profesión); y analizar atendiendo a criterios exclusivos.

Pasa, por tanto, a explicar todas ellas una por una. En primer lugar, al analizar de una manera más concreta, está haciéndose hincapié en los contenidos de competencias docentes (Medley, Coker y Soar, 1984; Zumwalt, 1988; Angulo, 1999; Deakin Crik, 2008; European Commission, 2013); en segundo lugar, atendiendo a un análisis más general, como una macro-perspectiva, se está poniendo énfasis en un contexto de la profesión más amplio (Dewalt, 1987; Spencer y Spencer, 1993; Scriven, 1998; Angulo, 1999; Martinet, 2001; ANECA, 2004; Perrenoud, 2004; Cano, 2007; Huntly, 2008; Bernal, 2012;

Marchesi, 2014); y en tercer lugar, algunos autores pretenden determinar en criterios exclusivos qué contenido no es la competencia del docente (Gauthier, Raymond y Martinet, 2001). En realidad, no hay una única concepción, pues, las definiciones se diferencian según el interlocutor; es decir, la opinión que se tiene al respecto y el uso de la noción de *competencia*, a veces, no se puede compartir y, por tanto, no coincide (Gauthier, Raymond y Martinet, 2001).

En primer lugar, lo más habitual es establecer las definiciones de una manera concreta, definiendo qué contenidos que tienen que manejar los profesores para dirigir la enseñanza en la escuela. En este caso, se atiende a las definiciones más clásicas y más populares. Caena (2013) indica que, por lo menos, los profesores tienen que adquirir conocimientos especiales de la carrera que están enseñando y las capacidades pedagógicas necesarias, incluyendo las técnicas de enseñanza en clases heterogéneas, el uso efectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), y la capacidad de para ayudar a los alumnos a adquirir las competencias transversales.

Deakin Crik (2008) cree que las competencias docentes son una combinación compleja entre conocimiento, habilidad, comprensión, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción más efectiva y humana. Más adelante, los estudiosos americanos sugieren que el conocimiento, la habilidad y el valor de los profesores son los elementos más importantes para la enseñanza (Medley, Coker y Soar, 1984 citado por Zumwalt Maura, 1988).

Zumwalt (1988) define las competencias teniendo en cuenta dos elementos: conocimientos y técnicas de enseñanza. Sin embargo, hasta 2013, la Comisión Europea (*European Commission*) señala los mismos aspectos, la diferencia es que la *European Commission* indica concretamente los elementos de las técnicas de enseñanza o las capacidades pedagógicas; además de ellos, nos aporta una más, que se llama “la necesidad de la promoción de ciertos valores profesionales clave”. No obstante, se señala que las competencias consisten en tales como los conocimientos, las competencias de actuación y las competencia de consecuencias (referidas a los cambios que producen en el estudiante), incluso, las competencias afectivas y de exploración (Houston, 1987 citado por Angulo, 1999). No obstante, tras la propuesta de Angulo, Deakin Crik (2008) indica, además de los mismos conocimientos, la necesidad de otros nuevos, tales como habilidad, comprensión, valores, actitudes y deseos que conducen a una metodología más afectiva y humana.

Como se ha visto, a pesar de que apenas todos los estudiosos hacen hincapié en el conocimiento de que se ha de disponer, está claro que la competencia docente no solo equivale al conocimiento del profesor, sino que siempre incluye más contenidos dado que,

Huimin Zhang, 2018



frecuentemente, un docente, que tiene una gran cantidad de conocimientos, no puede impartir más conocimientos a los estudiantes por escasear las competencias o las técnicas de enseñanza (Zumwalt, 1988). Pero, como hemos dicho en este apartado, según las definiciones de diferentes autores, el elemento más común entre ellos es *conocimientos*, a pesar de que a veces se describe en distinta manera; por ejemplo, como competencia cognitiva. En cuanto a las clasificaciones de la investigación relacionada con los contenidos de las competencias docentes que provienen de los distintos autores pueden verse en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2. El análisis de las competencias docentes desde la perspectiva de los contenidos concretos		
Autores/años	Competencias que investigan	Competencias docentes comunes
Medley, Coker y Soar, 1984	<ul style="list-style-type: none"><li>- conocimiento</li><li>- habilidad</li><li>- posturas de valores que los docentes disponen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- conocimiento/ cognitivo (5 referidos)</li><li>- competencias de actuación (2 referidos)</li></ul>
Medley, Coker y Soar, 1984,	<ul style="list-style-type: none"><li>- conocimiento</li><li>- competencias o técnicas de enseñar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- competencias de consecuencias para el alumnado (2 referidos)</li><li>- valores (2 referidos)</li></ul>
Zumwalt, 1988		
Houston, 1987 citado por Angulo, 1999	<ul style="list-style-type: none"><li>- competencias cognitivas</li><li>- competencias de actuación</li><li>- competencias de consecuencias</li><li>- competencias afectivas</li><li>- competencias exploración</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- actitudes (2 referidos)</li></ul>
Dekin Crik, 2008	<ul style="list-style-type: none"><li>- conocimiento</li><li>- habilidad</li><li>- comprensión</li></ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valores</li> <li>- actividades</li> <li>- deseo que conducen a una acciones más afectiva y humana encarada</li> </ul>	
<b>European Commission, 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocimiento</li> <li>- las capacidades pedagógicas necesarias               <ul style="list-style-type: none"> <li>* las técnicas de enseñanza</li> <li>* TICs</li> <li>*capacidades de ayudar a los alumnos a adquirir las competencias transversales</li> </ul> </li> <li>- la necesidad de la promoción de ciertos valores profesionales clave y las actitudes</li> </ul>	
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

En segundo lugar, resulta práctico entender los estudios prestando mucha atención a la perspectiva de la profesión del docente, con el fin de clasificar sus competencias del maestro. Entre la corriente más clásica, tenemos que destacar las aportaciones de Perrenoud (2004), por medio de los contenidos de diez competencias como campos o dominios prioritarios en los programas de formación del docente. Estas diez competencias son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, participar en la gestión de la escuela, trabajar en equipo, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y por último, organizar la propia formación continua.

Desde el punto de vista de Perrenoud (2004), al organizar y favorecer situaciones de aprendizaje se hace hincapié en el entorno que los profesores generarán para que los alumnos puedan aprender por medio de cualquier tipo de actividad, no solo mediante la lección durante la clase. Debido a la diversidad de estudiantes y a la autonomía de los temas, las estrategias para desarrollar y promover las capacidades para el aprendizaje son más importantes. En este sentido, gestionar la enseñanza es una competencia nueva. Dada la variedad de estudiantes, normalmente se aprecia entre ellos diferentes niveles de

Huimin Zhang, 2018

estudio. Desde este punto de vista, para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, un profesor tiene que proponer a cada uno una situación de aprendizaje óptima e implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Para promover el deseo por aprender, la escuela debería aligerar sus programas. Y según el mencionado autor, hay tipos de trabajo en equipo óptimos para ello: 1) elaborar un proyecto de equipo; 2) impulsar un grupo de trabajo; 3) formar y renovar un equipo pedagógico y participar en la gestión de la escuela. Dichas maneras de participar son las siguientes: elaborar o negociar un proyecto institucional; administrar los recursos de la escuela; coordinar y fomentar una institución con todos sus componentes; organizar y hacer funcionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos y sus padres, ya que sin la participación de estos faltaría una parte importante.

Además, un profesor puede enseñar y publicar contenidos a través de la red para que los estudiantes consigan y comprendan la información con mayor facilidad. Esa es la manera de utilizar las nuevas tecnologías. Con respecto a cómo afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, se debe: 1) prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad; 2) luchar contra los perjuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; 3) participar en la aplicación de reglas para la vida en común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta, etcétera. Por último, los profesores tienen que saber explicar con claridad sus prácticas, establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua, y negociar un proyecto de formación común con los compañeros. Asimismo, también debe implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo y, por último, tiene que participar en la formación de los compañeros, es decir, ser actor del sistema de formación continua.

A este respecto, Cano (2005, 2007), también desde la perspectiva del desarrollo profesional del docente, resume las siete competencias genéricas que considera más relevantes para la profesión, a saber: “competencias de plantificación y organización del propio trabajo”; “competencias de comunicación”; “competencias de trabajar en equipo”; “competencia para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos”; “competencias para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”; y “competencias para disponer de un auto-concepto positivo”; “competencias de autoevaluación constante de nuestra acciones para mejorar la calidad”.

Según Cano (2007), la competencia de plantificación y organización del propio trabajo, en primer lugar, supone plantificar y organizar el tiempo fuera de la aula; en segundo lugar, con respecto al tiempo escolar; y la razón de poner el énfasis en la competencia de comunicación se debe, bajo su punto de vista, a que los procesos formativos son actos comunicativos, por consiguiente dice que, en todo el mundo, la

comunicación es esencial en cualquier área o ámbito; además, la competencia de trabajar en equipo permite abordar tareas complejas que individualmente sería difícil conseguir; asimismo, la inteligencia emocional o la capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria, así como las actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, civismo, etcétera. Todos estos valores son importantes para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y para resolver conflictos. La capacidad universal de acceder y contribuir a la información, a las ideas y al conocimiento es un elemento indispensable en una sociedad de la información integradora. Y la competencia de disponer de un auto-concepto positivo supone que los docentes tengan una imagen equilibrada y positiva de las propias capacidades. Por último, puesto que la base de evolución docente profesional pasa por la auto-evaluación de su acción, la valoración no se puede separar de la acción de la enseñanza, lo cual sería la razón de enfatizar la auto-evaluación.

Además, en el año 2007, Marchesi enumera las seis competencias que le parecen imprescindibles para el desempeño cualificado de la actividad docente: la primera es ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y para ampliar conocimientos. Dentro de esta competencia, los profesores han de comprometerse con los alumnos en su aprendizaje, con responder a la diversidad de los alumnos en la clase, con estar preparados para incorporar la lectura en la actividad educadora, y con ser capaz de incorporar las tecnologías de la información a la enseñanza. La segunda competencia consiste en estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar. En ella, los profesores tienen que desarrollar la educación emocional de los alumnos, pero también deben convivir en las escuelas y disponer las competencias relacionadas con el cuidado de dicha dimensión emocional. La tercera competencia radica en ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos. La cuarta, supone ser capaz de desarrollar una educación multicultural. La quinta consiste en estar preparado para cooperar con la familia. Y con respecto a la última, se trata de trabajar en colaboración con los compañeros.

Para conseguir el correcto aprendizaje del alumnado, que es otro objetivo de la profesión docente, es indispensable manejar doce requisitos de las competencias profesionales docentes. Estos son: disponer el tiempo de aprendizaje profesional del profesorado, asumir la responsabilidad de la supervisión del estudio del alumnado, enseñar por medio de una estructura muy clara, identificar las diferencias entre los distintos estudiantes, hacer coincidir los objetivos de aprendizaje con la evaluación, instaurar un buen entorno de estudio para los alumnos, formular el auto-concepto (*self-concept*) del alumnado, establecer el contenido de aprendizaje basado en el interés del estudiante, plantear las actividades a realizar, utilizar las técnicas para desarrollar los conocimientos profesionales del alumnado, emplear los medios de refuerzo eficaces para

practicar los comportamientos particulares, y supervisar y fomentar trabajo en equipo (Dewalt, 1987).

Por otro lado, de manera general, surgen los tipos de competencias enfocados en dirigir la profesión. Tal como señala Martinet (2001) son cuatro: competencias fundamentales, competencias de enseñanza, competencias desde el contexto social y educativo, y las competencias de identidad profesional. Según Martinet, en primer lugar, las competencias fundamentales incluyen, por un lado, actuar como herederas profesionales (*professional inheritor*), críticas e intérpretes de conocimiento en la enseñanza de los estudiantes; por otro lado, se encargan de comunicar con claridad en la lengua en que se lleva a cabo la enseñanza. En segundo lugar, las competencias de enseñanza incluyen: explorar las situaciones piloto (*to pilot*) de la enseñanza y aprendizaje que sea apropiado para los estudiantes, evaluar el progreso del estudiante durante el aprendizaje del contenido de la asignatura, y planificar, organizar y supervisar una clase de tal manera que promueva la instrucción del alumno. En tercer lugar, las competencias desde el contexto social y educativo. Estas incluyen competencias para emplear las nuevas tecnologías de la información y trabajar en equipo. Y por último, las competencias de identidad profesional, que se encargan del desarrollo profesional docente a lo largo del desempeño de su profesión.

Sin embargo, desde el punto de vista de los requisitos para profesores noveles, es imprescindible disponer de las competencias de controlar y organizar la clase, de tener conocimiento de las materias, de utilizar una variedad de estrategias para controlar el ambiente de aprendizaje, de comunicar perfectamente con los otros compañeros relativos en la escuela, de mantener una imagen de profesionalidad y de tener un buen auto-concepto (*self-concept*) en relación a una persona o un profesor (Huntly, 2008). Además, en el año de 1998, Scriven, a su juicio, añade que es necesario ser consciente, en primer lugar, de los conocimientos –tanto del campo especializado como del interdisciplinario– (*knowledge of subject matter*); en segundo, de las competencias de la enseñanza (*instructional competence*), incluyendo la competencia de comunicación (*communication skills*), de administración (*management skills*) y la planificación, organización y la mejora de la enseñanza (*course construction and improvment skills*); y el tercero es de la competencia de evaluación (*assessment competence*); además, de profesionalidad (*professionalism*), incluso otros servicios individualizados al centro y a su comunidad (*other duties to the school and community*).

Hay otros autores que también prestan especial atención a las competencias de las que tienen que disponer los docentes, como Oliva y Henson (1980), citado de manera extensa por Angulo (1999), que clasifica las competencias para la formación docente en

las categorías que enumerará a continuación: destrezas comunicativas, conocimientos básicos, habilidades técnicas, y destrezas administrativas e interpersonales. Por otra parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), citada por Cano (2005), tiene como objetivo facilitar la adecuación de las titulaciones de maestros al Espacio Europeo de Educación Superior, así como las competencias transversales a todas: competencias instrumentales, competencias personales y competencias sistémicas.

Otra clasificación típica del concepto de competencia es la de Spencer, L. y Spencer, S. (1993, citado por Bernal y Teixidó, 2012), que señalan cinco aspectos de ella: las aptitudes y habilidades (capacidad de la persona para llevar a cabo una actividad, tal como el razonamiento numérico, la elaboración de un proyecto o hablar en público), los rasgos de personalidad (predisposición para comportarse o reaccionar de una manera determinada), los conocimientos (tanto técnicos como referidos a las relaciones interpersonales), los conceptos de uno mismo (conjunto diverso de factores mentales, tales como actitudes, valores y autoimagen) y los motivos (necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona). También Bernal y Teixidó (2012) explica el significado de esos cinco aspectos de las competencias docentes del año 1993 de Spencer, L. y Spencer, S., tal como ya ha apuntado anteriormente.

En resumen, según ellos, los componentes de competencias tienen diferentes niveles: el primer nivel es el de los “conocimientos”, que son aspectos superficiales más fáciles de detectar y desarrollar; y el segundo nivel más profundo es las “motivaciones”, que son elementos profundos más difíciles de encontrar y desarrollar; además, es el nivel de los “rasgos de personalidad” que nos permiten caracterizar a las personas y explicar la variabilidad de su comportamiento ante una misma tarea; y el cuatro super-profundo es el “concepto de uno mismo”, tales como actitudes, valores y la autoimagen, pero, el cual es muy difícil para evaluar y desarrollar (Bernal y Teixidó, 2012).

Cabe destacar que Bernal y Teixidó (2012) ahondan en el concepto de *competencia docente* desde la perspectiva de analizar variables. Según ellos, el concepto de *competencia* tiene un sentido unitario; aunque se pueda fragmentar, sus componentes no constituyen la *competencia* de forma independiente. A su juicio, los componentes son en total cuatro: el primero “un saber” y “un saber hacer”, es decir, un saber que se aplica de los conocimientos a las prácticas. Dado que una competencia requiere de saberes que se han de ejecutar y llevar de cabo en las prácticas, en cierto sentido, dicha práctica es el carácter esencial, por lo que, si no se puede llevar a cabo, la competencia no tiene sentido; por otro lado, aunque se deriva del primer sentido que hemos visto, es una competencia para resolver los problemas que se deben afrontar en diferentes situaciones. Una tercera característica es integrar tanto conocimientos como procedimientos y actitudes, es decir,

dicha dimensión tiene un carácter compuesto. Ya que si los docentes quieren ser competentes, han de empelar de forma conjunta y coordinada tanto de los conocimientos o saberes teóricos como del procedimiento o saberes aplicativos con el fin de llevar a cabo una actividad o una tarea. Y, por último, una competencia es capaz de movilizarse y comprometerse en una situación dada (saber ser).

Otra propuesta de Bernal y Teixidó (2012, pp.46), es la clasificación de competencias docentes, indicando que “el rol de profesor debe tener en cuenta dos ámbitos (...), el que dimana de la educación de los alumnos como ciudadanos y el que se refiere a aquellas competencias básicas que los futuros ciudadanos deberían dominar no solamente para vivir, sino sobre todo para convivir en la sociedad del siglo XXI”. Así pues, distingue las siguientes: promoción de nuevos aprendizajes, planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en equipo, la competencia comunicativa en la formación del profesorado, establecimiento de relaciones interpersonales en la función docente, resolución de conflictos, integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los procesos, participación en la gestión/innovación del centro, desarrollo de un liderazgo hacia la innovación y afrontamiento de los dilemas éticos propios de la profesión.

A través del análisis de los conceptos de *competencia* de distintos investigadores, se puede comprobar que en la dimensión de “competencias profesionales docentes”, el dominio del conocimiento es un centro básico de atención de todo el mundo; solo Scriven (1998) indica que la competencia es “conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza”; sin embargo, algunos investigadores han prestado atención a otras tres perspectivas, tales como la que atiende a los desarrollos profesionales, al desarrollo del alumnado y a la técnica de la enseñanza. En este caso, Dewalt (1987), Perrenoud (2004) y Marchesi (2004) son los representantes más clásicos. Además, otro aspecto importante es el entorno de trabajo de los docentes y la relación de convivencia entre ellos. A este respecto, Dewalt (1987), Perrenoud (2004), Cano (2007) y Marchesi (2004) están de acuerdo. Además de los anteriores, otros estudios también se ponen de manifiesto las competencias comunicativas, informativas, administrativas, el auto-concepto, los motivos, las actitudes, etcétera. En este caso, todos los detalles relacionados con dichas competencias de la profesión se puede ver en la Tabla 2.3.

<b>Tabla 2.3.</b> Las competencias docentes desde marco-perspectiva a través del contexto de la profesión		
<b>Las dimensiones en torno a:</b>	<b>Autores/años</b>	<b>Competencias docentes concretas</b>
<b>Conocimientos</b>	Spencer L. y Spencer, S. 1993	- conocimientos tanto técnicos como referidos a las relaciones interpersonales
	Scriven, 1998	- conocimientos de la enseñanza
	Angulo, 1999	- conocimientos básicos
	Martinet, 2001	- competencias fundamentales
	Huntly, 2008	- competencias de tener substantivo conocimiento
	Bernal, 2012	- un saber y un saber hacer - integrar tanto conocimiento como procedimiento y actitudes
<b>Desarrollo profesional del docente</b>	Dewalt, 1987	- disponer el tiempo de aprendizaje profesional del profesorado
	Scriven, 1998	- profesionalidad y otros servicios individualizados al centro y a su comunidad
	Martinet, 2001	- las competencias de identidad profesional
	Perrenound, 2004	- organizar la propia formación continua
	Huntly, 2008	- las competencias de mantener una imagen de profesionalidad
<b>Alumnado</b>	Dewalt, 1987	- asumir la responsabilidad de la supervisión de estudio alumnado - identificar las diferencias entre distintos estudiantes - Instaurar un buen entorno de estudiar - formular el auto-concepto del alumnado
	Perrenound, 2004	- organizar y animar situaciones de aprendizaje (del alumnado) - gestionar la progresión de los aprendizajes - elaborar y hacer evolución dispositivos de diferenciación

Huimin Zhang, 2018



		- implicar a los alumnos en sus aprendizaje y en su trabajo
	Marchesi, 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- favorecer el deseo de saber de los alumnos y de aplicar conocimientos</li> <li>- estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y los profesores; desarrollar la educación emocional del alumnado</li> <li>- favorecer la autonomía moral del alumnado</li> <li>- ser capaz de desarrollar una educación multicultural</li> </ul>
<b>Técnicas de enseñanza</b>	Dewalt, 1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseñar con una estructura muy clara</li> <li>- coincidir los objetivos de aprendizaje con la evaluación</li> <li>- establecer el contenido de aprendizaje</li> <li>- plantear las actividades</li> <li>- utilizar las técnicas para desarrollar los conocimientos profesionales del estudiante</li> <li>- utilizar los medios eficaces de reforzar para los comportamientos particulares</li> </ul>
	Spencer L. y Spencer, S. 1993	- aptitudes y habilidades para llevar a cabo de una actividad
	Scriven, 1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planificar, organizar y mejorar la enseñanza</li> <li>- organizar la clase</li> <li>- competencia de la evaluación</li> </ul>
	Cano, 2007	- planificación y organización del propio trabajo
	Martinet, 2001	- competencias de acto enseñanza
	Perrenoud, 2004	- participar en la gestión de la escuela
	Huntly, 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- controlar y organizar la clase</li> <li>- utilizar una variedad de estrategia para controlar el ambiente</li> </ul>

Huimin Zhang, 2018

		aprendizaje
<b>Entorno sobre (la escuela, los compañeros y la familia y la sociedad)</b>	Dewalt, 1987	- supervisar y fomentar trabajo en equipo
	Angulo, 1999	- destrezas interpersonales
	Martinet, 2001	- competencias desde contexto social y educativo
	Perrenound, 2004	- trabajar en equipo - informar e implicar a los padres
	Marchesi, 2004	- estar preparado para cooperar la familia - poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros
	Cano, 2007	- competencias de equipo - competencias de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos
<b>Técnica comunicativa</b>	Scriven, 1998	- comunicación
	Angulo, 1999	- destrezas de comunicación
	Cano, 2007	- competencias de comunicación
	Huntly, 2008	- competencias de comunicar con los relativos en la escuela
<b>Técnica informativa y técnicas</b>	Angulo, 1999	- destrezas técnicas
	ANECA, 2004	- competencias instrumentales
	Perrenound, 2004	- utilizar las nuevas tecnologías
	Cano, 2007	- utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
<b>Competencias administrativas</b>	Scriven, 1998	- competencia administrativa
	Angulo, 1999	- destrezas administrativas
	ANECA, 2004	- competencias sistémicas
<b>Auto-concepto</b>	Spencer L. y Spencer, S. 1993	- rasgos de personalidad (predisposición a comportarse o relacionar de una manera determinada)

Huimin Zhang, 2018

		- conceptos de uno mismo (factores mentales: actitudes, valores y auto-imagen)
	ANECA, 2004	- competencias personales
	Cano, 2007	- disponer de un auto-concepto positivo  - autoevaluación constante de nuestra acciones para mejora la calidad de la enseñanza
	Huntly, 2008	- las competencias de tener buena auto-concepto
<b>Motivos y actividades y morales profesionales</b>	Spencer L. y Spencer, S. 1993	- motivos para dirigir la conducta personal
	Perrenoud, 2004	- afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
<b>Solucionar los problemas</b>	Bernal, 2012	- resolver los problemas en diferentes situaciones  - movilizarse y comprometerse en una situación dada
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

Aunque definir los criterios exclusivos a través de exponer los esenciales aspectos sea un fenómeno escaso, también es preciso resaltar que esto podría ser una manera de entender y enfocar el concepto de *competencias profesionales docentes*. De hecho, algunos autores pretenden explicarlo con los criterios exclusivos para señalar qué contenido no es el ámbito de la competencia del docente. En este sentido, Gauthier et al. (2001) indica que es posible dar un significado negativo (*negative meaning*) por concentrarse en los peligros que se pueden evitar, por ejemplo, la sobre-especificación, las fórmulas vacías y las generalidades, con el fin de definir qué es *competencia docente*. No obstante, el autor tiene su razonamiento. Se cree que el primer peligro es relativo al tecnicismo, lo que significa que las ideas y la acción pueden quedar bloqueadas por exceso de precesión; y el segundo riesgo es que las competencias pueden ser formuladas en términos tan generales que no significarían nada, por lo que no guiarían el pensamiento ni la acción en cualquier caso particular. Por todo ello, otra forma de mejorar nuestra comprensión del concepto *competencia* es considerar o definir qué ámbitos no son propios de ellas. De hecho, la manera de definir qué elementos no son propios de las competencias es una perspectiva nueva, y de este modo se pueden eludir los peligros que ha mencionado. Además, en

cierto sentido, se puede evitar el surgimiento de más definiciones que difieran en función del interlocutor, ya que, de hecho, no hay una única aceptación del término (Martinet, 2001).

### 2.1.1.3. Otros conceptos relativos a las competencias profesionales docentes

Es preciso destacar que hay otros conceptos vinculados o relativos al concepto de *competencia docente*, siendo otros puntos de vista para poder entender con mayor profundidad el núcleo de dicho término. Por ello, es totalmente necesario distinguir y exponer claramente el matiz de los diferentes conceptos: “competencia del profesorado” (*teacher competency*), “competencia en enseñanza” (*teaching competency*) y “docente competencial” (*competent teacher*).

En un primer paso se intentará destacar las diferencias entre ellos desde el punto de vista de la expresión inglesa: *Competence* y *Competency*. En realidad, hace muchos años, muchos investigadores intentaron diferenciar los dos (Flecher, 1997; Guthrie, 2009). Por ejemplo, en el año 1997, Flecher destacó la importancia de distinguir los dos términos: desde su punto de vista, en primer lugar, la *competence* o las *competences* se refieren, ordinariamente, a competencias ocupacionales basadas en resultados, es decir, están relacionadas con el trabajo y su realización; sin embargo, el significado de la *competency* o las *competencies* más frecuente alude a los descriptores del trabajo individual basándose en la conducta; en otras palabras, están relacionadas con las personas que realizan el trabajo.

Sin embargo, Guthrie (2009) pretende, por un lado, prestar atención a los aspectos comunes del concepto *competence* en distintos países. A su juicio, a pesar de que las concepciones de *competencia* (*competence*) varíen y se manifiesten de distinta forma en diversos países, parece que hay un conjunto común de las conclusiones extraídas de todas ellas. Son las siguientes: 1) la mayoría de los ejemplos de competencia (*competence*) abarcan los conocimientos, habilidades y atributos personales y actitudes de enfoque; 2) la competencia (*competence*) no puede ser fácilmente capturada a través de las descripciones genéricas, y hay un exceso de confianza en la normalización de las competencias, que dependen del contexto. Sin embargo, por otro lado, en cuanto a *competency*, un enfoque integrado al dicho concepto abre oportunidades para los enfoques de aprendizaje, tales como los planes de estudios basados en problemas, aprendizaje auténtico y enfoques similares que tienen una larga historia en el sector de la educación superior.

De hecho, además de los anteriores, también hay otros conceptos que giran en torno a *competencia docente*, pero cada uno se centra en una perspectiva distinta, por ejemplo, *competencias del profesorado (teacher competency)* enfatiza la competencia profesional del docente. Por un lado, esta descripción surge en el año 2009, Klieme y Vieluf indican que *competencias del profesorado* implica una visión sistemática más amplia de la profesionalidad docente. Sin embargo, por otro lado, como hemos visto, *competencia de enseñanza (teaching competency)* hace hincapié en las técnicas o competencias de enseñanza y se centra en el papel de los docentes en la clase, vinculándose directamente con el arte de la enseñanza. Hagger y McIntyre (2006) están de acuerdo con dicha perspectiva. Por lo demás, *docente competencial (competent teacher)*, lógicamente, pone énfasis en la reflexión sobre la educación, el conocimiento del profesor, las opiniones del docente sobre la buena enseñanza etc., y por último, la opinión del estudiante sobre lo que debe hacer un maestro competente (Clark, 1993).

Por todo ello, podríamos concluir que *competencia* es un concepto potencial muy amplio, puesto que se puede enfocar desde muchas perspectivas distintas para centrar su contexto. Es decir, las competencias pueden ser tanto las estrictamente académicas como aquellas otras que requieren el desempeño profesional (saber trabajar en equipo, ser flexible, ser sistemático y riguroso, etc.). Por lo demás, “algunas competencias pueden ser propias de una titulación o una profesión determinada, pero hay muchas de ellas, transversales, que necesitamos todos” (Cano, 2005, pp.9). En este sentido, si queremos entenderlo bien y en profundidad, deberíamos adoptar una visión más abierta. Por ello, en los siguientes apartados de este capítulo, se empezará a explicar el término *competencia* desde la perspectiva general hasta la profesional, centrándose en otros conceptos relativos a la competencia desde el punto de vista del profesional docente, todo ello con el objetivo de enfocar con mayor claridad lo esencial de la definición de *competencia*. Este es, principalmente, el objetivo de la tesis. En el segundo lado, por medio de las concepciones de “competencia profesional docente”, a continuación se pretende indagar sobre su origen en el entorno laboral para tratar un contexto y un proceso evolutivo desde la área empresarial de competencia hasta la competencia profesional docente. Por último, se revisará, las competencias profesionales para la docencia en la formación del profesorado y, específicamente, para la docencia en la formación del profesorado de Educación Primaria.

### 2.1.2. Las diferencias entre los conceptos *profesionalismo*, *profesionalidad* y *profesionalización*

Desde el punto de vista tradicional las profesiones se pueden dividir en fuertes y débiles, y el parámetro para realizar dicha división es el grado de especialización requerido en cada una. En el año 1992, Noddings utiliza el término *profesionalidad* para referirse a un conjunto de normas y prácticas aprobadas por una profesión; en un sentido más general, se aplica a una realización experta y éticamente admirable.

Entre las profesiones fuertes se encuentran: médico, abogado, juez, notario, etcétera, pero la enseñanza ha estado tradicionalmente entre las débiles (Flores, 1998). De hecho, es una creencia popular que siempre se dice, que actualmente hay profesiones, como la de médico y la de abogado, que tienen un mayor grado de profesionalización que la de profesor (o maestro). “Esta afirmación se sustenta en la creencia bastante extendida, de que para ser profesor de una materia es suficiente con conocerla bastante bien; así, para ser maestro de matemáticas, basta con saber matemáticas y que te gusten los niños” (Gil y Moreno, 2003, pp.193-194). De hecho, ha existido un fuerte debate a lo largo de la vida de la profesión del docente, y esas discusiones se dan, precisamente, entorno al concepto *profesión*. Especialmente, se quiere defender que la profesión docente es una profesión de liberales como, por ejemplo, el abogado, el médico, etc., o, al menos, una semi-profesión (Imbernón, 1994b).

De acuerdo con tal exposición de Imbernón, al mismo tiempo, para que entendamos bien si el trabajo del profesorado es una profesión real o no, intentaremos, en primer lugar, determinar qué es *profesión*. En realidad, “una profesión es una actividad especializada del trabajo”, y este concepto ha pasado por muchos cambios (Imbernón, 2014, pp. 104). Más en concreto, en el principio, la palabra “*profesión*” relacionó tanto con las “funciones sacerdotales” como con los “negocios al servicio del rey o de un funcionario real”, pero hoy en día el significado de la profesión se ha convertido en “una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación específica” por la industrialización y la división del trabajo (Imbernón, 2014, pp. 104). Y “el término *profesión* marca diferencias cualitativas con respecto al de *oficio*, *ocupación* o *empleo*, y ello es así porque la denominación *profesional* se utiliza para referirse a grupos de personas con una elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público” (Marcelo García, 1995, pp. 134).

Otros investigadores, a continuación, indican los elementos fundamentales de una profesión, a saber: “el conocimiento base” (referido a los conocimientos y destrezas), “los controles de calidad” (referidos a los procesos e instrumentos de evaluación), “las condiciones de la práctica y los recursos” (referidas a los elementos existidos en la situación de trabajo del docente) (Corrigan y Haberman, 1990 citado por Marcelo García, 1995). A su juicio, el cuerpo de conocimientos están fundamentados para tanto en la teoría como en la investigación y en los valores y la ética profesional, pues, basado en ellos, los trabajadores pueden realizar y demostrar en las prácticas. Y los controles de calidad, hace referencia a “los procesos e instrumentos de evaluación” con el fin de asegurar y garantizar los trabajadores tengan posesión de los conocimientos correspondientes. Además, las condiciones de la práctica como los elementos mínimos en la situación de trabajo. Por último, los recursos abarcan los salarios, los equipamientos y facilidades (Corrigan y Haberman, 1990 citado por Marcelo García, 1995).

A través de consultar la definición de *profesión* y los debates en cuanto a si la enseñanza es una profesión débil o fuerte, así como los elementos fundamentales del concepto *profesión*, en síntesis, podríamos concluir que, a pesar de que en alguna época fue popular la idea de que la profesión del docente es un trabajo débil y aún estamos en una época que se considera que ella es una semi-profesión, no cabe duda tanto de que la labor que los profesores realizan en las escuelas de forma habitual es una ocupación, un trabajo profesional como de que el profesorado es como un profesional del conocimiento más allá de una profesional sólo de la enseñanza (Imbernón, 2014).

Una vez que entendemos que el trabajo del docente es una profesión real, el siguiente paso será distinguir y aclarar las definiciones de profesional para que comprendamos con mayor profundidad qué es la profesión docente y en qué consiste su profesionalidad. Puesto que “asumir una cultura profesional propia hará avanzar al colectivo tanto social como educativamente” (Imbernón, 1994b, pp.14). En realidad, la concepción actual del desarrollo profesional docente incorpora tanto a la formación inicial de los docentes noveles en su incorporación a la escuela como a la formación permanente (De Medrano Ureta, 2009).

Por consiguiente, es interesante analizar lo que se entiende actualmente por el concepto *profesionalismo* (*professionalism*), *profesionalidad* (*professionality*) y *profesionalización* (*professionalization*). Sencillamente, según Imbernón (1994a), o bien *profesionalismo* o bien *profesionalidad* es el conjunto de características y capacidades específicas de la profesión; sin embargo, *profesionalización* es el proceso socializador de adquisición de dichas características. En este sentido, *profesionalismo* con *profesionalidad*, son dos partes de la profesionalización. Para entenderlo mejor y con mayor profundidad, las diferencias entre

*profesionalismo* y *profesionalización*, continuamente, Imbernón (1994a, pp.15) indican que el concepto *profesionalismo* puede definirse así: ser un profesional supondrá e implicará “dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control”. Además, la *profesionalización* se define como un proceso de manera auto-dirigida y formadora de profundización en las características de las profesiones con las siguientes características: ocupación, vocación, organización, formación y orientación con el fin de lograr las competencias y solucionar los problemas (Heinz-Elmar, 1988).

Además, Gimeno Sacristán (1993, pp.54) se refiere a la *profesionalidad* como “la expresión de la especialidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituye lo específico de ser profesor”. Junto al concepto *profesión*, *profesionalismo* y *profesionalidad*, encontramos el de *profesionalización*, que tal como lo define Heinz-Elmar (1988, pp. 82) hace referencia al “conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesiones logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado”.

Por otra parte, desde otra perspectiva, se definen los conceptos en función de sus contenidos. Se señala que la concepción de *profesionalización* (*professionalization*) dispone de dos procesos relacionados: uno es el interior, refiriéndose a los contenidos, lo que se llama *profesionalidad* (*professionality*) (Gauthier et al., 2001), y el otro es el exterior, llamando *profesionalismo* (*professionalism*) (Bourdoncle, 1991 citado por Gauthier et al., 2001). Es decir, los dos aspectos constituyen procesos de “profesionalización” y, al mismo tiempo, los ambos son diferentes y complementarios entre sí (Lang, 1999 citado por Martinet, 2001). Concretamente, en lo referente al primer proceso, *profesionalidad* incluye varias dimensiones: la organización del conocimiento especial y profesional; la eficacia y la eficiencia individual; el intercambio de conocimientos, y la codificación del conocimiento práctico; sin embargo, en lo que se refiere a *profesionalismo*, su principal característica es el reconocimiento social y legal, que cubre todas las estrategias que los grupos utilizan para cambiar el estado de sus actividades, dándoles el valor de cambio para el uso de material o privilegios simbólicos de adquisición (Gauthier et al., 2001).

Por último, lo más interesante es que se puede definir *profesionalidad* en función del cambio de “la identidad del profesorado”. Sin duda, la formación del cuerpo docente ha sido sometida a las constantes y diversas presiones, tanto en el mundo de la educación



como en un contexto más amplio de la sociedad y, por consiguiente, ha experimentado cambios progresivos que definen los distintos tipos de la enseñanza (Gauthier et al., 2001). Como consecuencia, para adaptar a la evolución de la educación y promover el desarrollo de la formación del profesorado, el cambio de identidad de los docentes ha favorecido el proceso de modificación de profesionalidad, que les distingue en tres momentos: por un lado, antes del siglo XVII, los profesorado son los transitorios (*Makeshift teacher*), dado que en esa época la educación escolar no se había formalizado y estaba limitada a un pequeño número de la población, y lo más importante es que el único requisito del profesorado era disponer de una carrera (Gauthier et al., 2001). Desde el Siglo XVII, comienza a aparecer la prueba de formación del profesorado. En ese momento, los profesores son docentes artesanos (*Crafts people teacher*), puesto que los efectos sintetizadores de la Reforma Protestante, la Contrarreforma católica, un nuevo enfoque en los niños y la delincuencia en las principales ciudades, hacen hincapié en la necesidad de formar a los más pequeños para que trabajen en la fábrica y construir así las escuelas (Gauthier y Tardif, 1996 citado por Gauthier, et al., 2001). Hasta los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX, se critica la formación del profesorado tradicional por concentrarse únicamente en los docentes, por el control que se ejerce sobre los estudiantes y por los contenidos de la enseñanza, por lo tanto, surge un nuevo paradigma de profesionalidad, basándose en una nueva pedagogía (Gauthier et al., 2001).

Como hemos visto, en la área del profesorado, el surgimiento de los conceptos relacionados con *profesional*, tales como *profesionalismo*, *profesionalidad* y *profesionalización* han experimentado muchos pasos, desde el debate sobre si profesorado es profesión o no, hasta cómo se determina la profesión docente y, finalmente, cómo se distinguen estos tres conceptos tan vinculados. A pesar de que es un proceso muy difícil, no se puede negar que cada vez resulta más claro que el ser docente es una profesión real.

### **2.1.3. Las diferencias entre el concepto de *competencia* y de *cualificación* del docente**

Muchos expertos en el campo de la sociología, la educación, la filosofía, la psicología y la economía, etc., han tratado de definir el concepto de *competencia* para que se entienda mejor y con exactitud lo esencial de ese concepto. En particular, es imprescindible preparar a los jóvenes, tanto para afrontar con éxito los retos de la sociedad informática, como para obtener el máximo beneficio de las oportunidades que la sociedad ofrece. Estos se han convertido en objetivos cada vez más importantes para

los sistemas educativos en Europa (Eurydice, 2002a). Por ello, cada vez hay más expertos que debaten sobre el concepto de *competencia* y, además, parece que cada vez se hace más imprescindible distinguir otras concepciones de *competencia*.

En verdad, con respecto al concepto de *competencia*, ya lo ha revisado y expuesto extensamente en el apartado anterior, por lo que aquí, se procurará presentar las características más visibles que pueden diferenciarla de *cualificación*. Como sabemos, *competencia* es un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas de una persona que, normalmente, se desempeña y funciona de una manera muy complicada. Como Perrenoud (2004) sugiere que la competencia indicada se refiere a la movilización, la aplicación y la integración de los conocimientos adquiridos en las situaciones complicadas y prácticas. Además de lo anterior, *competencia* se interpreta más o menos como un sistema especializado de habilidades, o aptitudes que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico (Weinert, 2001 citado por Eurydice, 2002a). Por otro lado, el Consejo de Simposio Europeo sobre las competencias clave, (Eurydice, 2002a) propone que la competencia y las competencias deben considerarse como las capacidades de acuerdo con el conocimiento, la experiencia, los valores y las disposiciones del profesor que han desarrollado en las prácticas educativas. Por lo demás, como nos comenta (Maura, Tirados y López, 2011, pp.122), “las competencias constituyen un conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo”; además, según Spencer, L. y Spencer, S. (1993), la competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Por todo ello, se considera que el término *competencia* se refiere a una combinación tanto de las destrezas como de los conocimientos y las aptitudes, incluso, las actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además de saber cómo hacerlo (Comisión Europea, 2004), igual que los análisis que hemos hecho en los apartados anteriores. Basándose en dichas concepciones en relación con “competencia”, está claro que ella normalmente corresponde con éxito del desempeño profesional.

En este sentido, a continuación, para saber qué diferencias hay entre competencia y cualificación, la pregunta “¿qué es cualificación?” es una buena manera de entender más diferencias entre los dos. McClelland (1973 citado por Maura et al., 2011), al introducir el concepto de *competencias*, se procuró presentar las diferencias entre las *capacidades* (entendidas como potencialidades del individuo para ejecutar eficientemente una tarea profesional) y las *competencias*, pues, de acuerdo con su opinión, la capacidad y la cualificación no garantizan siempre el éxito, es frecuente que se pueda ser capaz pero

incompetente, y por ello, se considera que es necesario introducir el concepto de *competencia* para diferenciar un “*desempeño eficiente potencial*”, garantizado por la capacidad del individuo, de un “*desempeño eficiente real*” demostrado en la competencia.

Es decir, las dos están relacionadas con las características o elementos profesionales del docente, es decir, los profesores que disponen de las dos pueden promover las actividades o la enseñanza. Sin embargo, en este sentido, la divergencia es “*competencia*” siempre que está relacionada con la eficiencia en el desempeño profesional, este es un requisito para tener éxito en el estudio o en el empleo; y la “*cualificación*”, a pesar de que signifique ser capaz de realizar una tarea, no siempre está acompañada con el éxito en el desempeño de ella.

## 2.2. El modelo de competencias: origen en el entorno laboral

Después de haber tratado con profundidad el concepto de *competencia* y las percepciones relativas con dicho término, es lógico indagar sobre el origen del modelo de competencia en el entorno laboral, con la finalidad de conocer su desarrollo incluyendo la época de su surgimiento, la causa o el contexto en que se dio y su proceso de configuración. Todo ello establece el modelo de *competencia* desde su origen en el entorno laboral.

De hecho, el surgimiento de este concepto no es un asunto que preocupe en la actualidad, ya que desde la Edad Media se ha usado para señalar la adquisición de habilidades por parte de los ciudadanos (Cano, 2007). Así, en el mundo laboral, este término ha sido ampliamente utilizado, tal como se puede comprobar en las obras de Mertens del año 1996, 1998 (Cano, 2007). ¿Qué diferencias entre los estudios de hoy en día y los de la época medieval? Según Cano (2007), la primera es que el concepto empleado hoy reaparece vez con fuerza, y actualmente, las investigaciones hablan desde la perspectiva holística, que entiende las competencias vinculadas a la persona y no al puesto de trabajo.

En la Unión Europea, dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando, los abanderados de este planteamiento de competencias están promovidos tanto por el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de PISA como por las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias para el aprendizaje permanente. En concreto, el proyecto DeSeCo considera que las competencias pueden repercutir sobre los individuos y pretenden indagar acerca de cómo

el desarrollo de estas competencias individuales por parte de cada ciudadano contribuyen a la sociedad (Pérez García, 2008). En cuanto a las recomendaciones de Parlamento Europeo y del Consejo, el año 2006, la Comisión de las Comunidades Europeas se parte de la idea de que todo ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones (Recomendación 2006/962/EC), puesto que la sociedad, que está caracterizada por constante y acelerado cambio de conocimientos y de tecnología, puede quedar obsoleta, por lo tanto, más que acumular conocimientos, se necesitará manejar herramientas pedagógicas que permitan aprender a aprender, adaptarse a los cambios, innovar, etcétera (Cano, 2007). Asimismo, el Ministerio de Educación de la OECD (2004, pp.3) indica que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores”.

Más en concreto, en marzo del año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico con el propósito de llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social” (Comunidades Europeas, 2007, pp.3). Por ello, se requiere que todo ciudadano deba estar en posesión de los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva época (la sociedad de la información), además, se espera que el marco europeo pueda definir las nuevas cualificaciones básicas proporcionándose a través de la formación continua: cultura tecnológica, idiomas extranjeros, cualificación en materia de TIC, espíritu empresarial y habilidades para la socialización (Comunidades Europeas, 2007). En este caso, el Consejo Europeo de Lisboa, a continuación, estableció un marco europeo que definió “las nuevas destrezas básicas” proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Comunidades Europeas, 2007).

Posteriormente, en el año 2001, el Consejo Europeo de Estocolmo adoptó un informe que se llama “Los futuros objetivos precisos del sistema de la educación y la formación” (*The concrete future objectives of education and training system*), en el cual cubre tanto el sistema educativo como el sistema de formación, identificado tres objetivos estratégicos: calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación (Education Council, 2001), desglosados en trece objetivos relacionados entre sí. Con la finalidad de alcanzar estas metas comunes que estableció por el Consejo de Educación del año 2001, un año después, el Consejo Europeo de Barcelona adoptó un detallado programa indicando “la lista de destrezas básicas”, que son: “la alfabetización y la alfabetización numérica”, “competencias básicas en matemáticas”, “ciencia y tecnología”; “TIC y uso de tecnología”; “aprender a aprender”; “habilidades sociales”; “espíritu

emprendedor”; y “cultura general” (Comisión Europea, 2004). “Dichas competencias fueron también incluidas dentro del primero de los objetivos de los sistemas de educación y formación señalados por la Comisión Europea, y han sido objeto de una atención prioritaria en los trabajos desarrollados en el marco del Programa Educación 2010” (Egido, 2011a, pp.243). Desde entonces, la Comisión Europea establece los grupos de expertos para trabajar en una o más de las trece áreas de objetivos. Dichos grupos de trabajo sobre las competencias clave comenzaron a trabajar en 2001 (Comisión Europea, 2004). Los principales objetivos de los informes se están evaluando con el fin de identificar y definir qué son las nuevas destrezas y cuál es la mejor manera tanto de integrarlas en el currículum como de mantenerlas y de aprenderlas durante toda la vida y en su primer informe, el grupo de trabajo introdujo un marco para ocho competencias clave con sus correspondientes conocimientos, destrezas y aptitudes, las cuales están relacionadas con estos ámbitos (Comisión Europea, 2004).

Por fin, el proceso de *competencias* para el aprendizaje permanente ha evolucionado desde las “destrezas básicas” hasta las *competencias clave*, dado que se considera que el concepto *destrezas básicas* es demasiado restrictivo, porque se utiliza generalmente para referirse a la alfabetización y a la alfabetización numérica básica y a lo que se conoce de forma diversa como capacidades de “supervivencia” y “habilidades” prácticas para la vida (Comisión Europea, 2004).

Para que se entienda qué son las *competencias clave*, la Comisión de las Comunidades Europeas se ha puesto a disposición de la comunidad educativa el documento “Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (Consejo Europeo, 2005). En esta propuesta, se expone que *competencia* es “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación” y se defiende que la *competencia clave* se sustenta en la realización personal, en la inclusión social, en la ciudadanía activa y en el empleo. Según la *Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, las *competencias clave* son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En este caso, se introdujeron ocho competencias clave, que son: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia para las matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) competencia para aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la

iniciativa y espíritu de empresa; y 8) conciencia y expresión culturales (Recomendación 2006/962/EC, pp.14).

A continuación, vamos a ver qué significan las ocho competencias clave. En cuanto a la comunicación en la lengua materna, es una habilidad con el fin de expresar e interpretar tanto los conceptos como los pensamientos y los sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), por un lado; por otro, basado en dicha habilidad, tiene que interactuar de manera adecuada; con respecto a la comunicación en lenguas extranjeras, comparte las principales características de la comunicación en la lengua materna, está basado en la habilidad para comprender, expresar e interpretar tanto los conceptos, pensamientos como los sentimientos y los hechos y opiniones que se ha presentado en la comunicación de lengua materna de forma oral y escrita de contextos sociales y culturales; por su parte, la competencia matemática es desarrollar y aplicar el razonamiento matemático para solucionar diversos problemas, por ejemplo, en situaciones cotidianas; además, la competencia digital se refiere al uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) tanto para el trabajo como para el ocio y para la comunicación. En lo que se refiere a aprender a aprender, es la habilidad relacionada con la iniciación del aprendizaje y la persistencia en él con el fin de organizar el propio adiestramiento y gestionar el tiempo y la información eficazmente tanto individualmente como en grupos (Recomendación 2006/962/EC; Vásquez, 2008).

Las competencias sociales y cívicas prestan más atención a las relaciones tanto personales como interpersonales y interculturales, construyendo y recogiendo todas las formas de comportamiento con el fin de preparar a las personas para participar, de una manera eficaz y constructiva, en la vida social y profesional, sobre todo, en sociedades cada vez más diversificadas y para resolver conflictos; en lo que se refiere al sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, se entiende que consiste en la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos, y también está relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, incluso, con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos; por último, la competencia de conciencia y expresión culturales es la apreciación de la importancia de la creatividad tanto en las ideas como en las experiencias y en las emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas (Vásquez, 2008).

Sin embargo, desde el punto de vista del Proyecto DeSeCo, que ha sido iniciado por OCDE, se clasifican las competencias clave en tres amplias categorías: primero, es usar herramientas de manera interactiva como el uso de lengua y tecnología; segundo, es interactuar en grupos heterogéneos; y el tercero es asumir la responsabilidad de manejar

la vida propia y situar la vida en un contexto social amplio de manera autónoma (OECD, 2004).

Una vez expuestas las definiciones de las competencias clave, a continuación, con el propósito de conseguir los objetivos establecidos, cabe señalar que la “propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” del Consejo Europeo (2005), se sintetiza en las siguientes seis recomendaciones: la educación y la formación inicial deben ponerse a disposición de todos los jóvenes para que preparen la vida adulta y la vida laboral; la educación y la formación inicial deben tomar, además, las medidas adecuadas para apoyar el potencial educativo de los jóvenes; los adultos pueden desarrollar y actualizar las competencias a lo largo de la vida, y no solo en un contexto especial; los gobiernos y la administración tienen que establecer las infraestructuras adecuadas para la educación y la formación continua de los adultos, así como las medidas necesarias para garantizar el acceso a las mismas; se debe velar por la coherencia de la oferta de la educación y formación para los adultos; se tienen que utilizar las competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo como instrumento de partida para desarrollar la competencia de todo el mundo.

Desde el punto de vista de la procedencia originaria del término *competencia* en el mundo empresarial y profesional, principalmente, resulta sospechoso el modelo de formación educativa basado en competencia. Gradualmente, los currículos formulados en torno a las competencias se están extendiendo, pues, por un lado están promovidos por gobiernos conservadores, por otro lado apoyados por las organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, ampliando tanto en el mundo empresarial como de la formación profesional, y en la educación en general, incluida la universitaria (Bolívar, 2008).

En noviembre de 2006, el Consejo Europeo de Lisboa reafirmó la importancia de la competencia del profesorado, declarando que la motivación, las cualificaciones y las competencias de los profesores o los formadores y de los servicios de orientación y de ayuda social, así como la calidad de la dirección de los centros, son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad (Comisión Europea, 2007). Desde entonces, con el esfuerzo de muchas organizaciones, tales como Comisión Europea, la OCDE, etc., el concepto de competencias se ha introducido en la área de la educación y la formación del profesorado.

Por ello, podríamos concluir que el proceso de evolución del concepto de competencia desde su origen, se ha realizado a través de dos etapas: por un lado, se ha

extendido desde la área empresarial hasta la educación; y por otro lado, ha evolucionado a lo largo de esta línea: desde las “destrezas básicas” a las “competencias clave”. A la vez, el alcance referido de competencia hayan evolucionado tanto en la área personal (siendo la ciudadanía) como en la área empresarial y en, finalmente, en la área educacional restringiendo en la formación del profesorado, hasta ser “competencias profesionales docentes”.

### **2.3. Las competencias profesionales para la docencia en formación (inicial) del profesorado**

#### **2.3.1. El surgimiento de la competencia profesional docente**

En realidad, el surgimiento del concepto de *competencia* en la área de la formación del profesorado ya ha pasado por un proceso largo en el ámbito internacional; por otro lado, la aplicación de la competencia en dicha área se desarrolla con muchas dificultades y conflictos. De hecho, el término *competencia* pertenece un período de tiempo que parte desde las grandes corrientes de la segunda mitad del siglo XX (De Kelete, 2008 citado por Martínez y Gutiérrez, 2014). Además, como Blas (2007) indica, el origen del movimiento o enfoque de la Formación Basada en la Competencia (FBC) se inicia en los años veinte del siglo XX en Estados Unidos, por medio de las reformas educativas requeridas por los sectores industriales y comerciales. No obstante, debido a las numerosas dificultades que se atravesaban en ese momento, posiblemente hasta el final de los años sesenta en Estados Unidos, solo aparecen los fundamentos conceptuales y teóricos más explícitos. El desarrollo nunca es fácil, y la evolución de la competencia profesional docente no es una excepción. El pasado más reciente se encuentra contaminado por una pesada carga de interpretaciones conductistas, y es que en la década de 1960 se introduce el término *competencia* en el ámbito de la educación como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes (Martínez y Gutiérrez, 2014).

Debido al desarrollo tanto de la economía como de la industria y de la empresa y la fábrica, no resulta sorprendente que el surgimiento de competencia dé lugar, al principio, en el ámbito empresarial. A partir de los años setenta, el concepto de *competencia* empezó a utilizarse en dicho ámbito fundamentalmente en los departamentos de recursos humanos en los que surge como una alternativa al enfoque basado en las aptitudes y los rasgos de la personalidad, apoyados en la evaluación de *test*, que hasta ese momento se habían utilizado en la selección de personal (Bernal y Teixidó, 2012). Y la introducción de



competencia en el mundo educativo están estrechamente vinculada con las empresas, pues, en el caso de competitividad y de rentabilidad, quieren una formación para los empleados (Martínez y Gutiérrez, 2014). Por ello, no es una casualidad que los expertos en el mundo empresarial hayan escrito los primeros libros (Fourez, 1994 citado por De Ketele, 2008 y luego citado por Martínez y Gutiérrez, 2014).

Como hemos visto, la educación siempre desempeña un papel muy importante en la vida, dado que si la sociedad quiere disponer de trabajadores con buen nivel educativo, la enseñanza es el medio más útil para lograrlo. Poco a poco, la evaluación de competencias de la área empresarial deja de poder seguir el ritmo a los cambios producidos por el desarrollo de la sociedad, por lo que se requiere que este enfoque de competencia empresarial deba ser introducido en el campo de educación o formación del profesorado. En este sentido, a juicio de Bernal y Teixidó (2012), tal enfoque (competencia empresarial) no es suficiente para evaluar a los candidatos a puestos de trabajo complejos, puesto que los niveles de calidad no pueden establecerse de una manera objetiva, sino que deben vincularse al desempeño de funciones organizativas. Desde este punto de vista, es de vital importancia buscar nuevas variables basadas en el estudio de las personas en su lugar de trabajo. En ese momento, en EE.UU. empezaron a hacerse eco de este enfoque, con el objetivo de ofrecerse para estrechar la relación de cooperación entre los sistemas educativos y las demandas formativas de los sectores industriales y de servicios, así como, en general, de los sectores profesionales (Blas, 2007). Además, gracias al movimiento de formación profesional de los docentes, a partir de los años 1970s el enfoque de competencias se hizo popular en Estados Unidos (Martínez y Gutiérrez, 2014).

De hecho, la introducción de *competencia profesional* a la área de educación o formación del profesorado es una tendencia inevitable, y también tiene su razonamiento. A principios de la década de 1980, Reino Unido vivió la emergencia enfocar la formación del profesorado en la competencia, dado que la explosión demográfica de esa época y la recesión económica –dos factores que se unen para producir un desajuste entre el número de jóvenes que tienen que ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponibles– hacían imprescindible la formación del profesorado que desempeñara un nuevo papel (Blas, 2007). En la década de 1990 la formación profesional vuelve a ponerse de moda en Reino Unido y en diferentes países del mundo anglosajón por la preocupación por “definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global” (Pérez Gómez, 2007 citado por Martínez y Gutiérrez, 2014, pp. 386).

Después de volver a ponerse de moda en la década 1990, e introducirla a muchos países, cada vez más investigadores, conceden importancia a la competencia docente (Cámara et al., 2011; Martínez y Gutiérrez, 2014). Autores tales como Estrella et al. (2011) también indican la importancia del surgimiento de las competencias docentes señalando que la actualidad de la dimensión social, cultural y tecnológica, junto con el diseño de los nuevos títulos de grado tanto en Educación Primaria como en Infantil ha de hacer una reflexión refiriéndose a, por un lado, cómo ha de ser la formación inicial del profesorado, por otro, qué competencias profesionales de los docentes han de adquirir para adaptarse a las demandas hoy en día. Al principio, a pesar de este enfoque de la formación ha sufrido varias críticas, su adopción oficial por Reino Unido produjo una inmediata incorporación en países de su radio de influencia, por ejemplo en Irlanda, Australia y Nueva Zelanda.

En cuanto a su emergencia de España, en la década de 1990, incorporó el enfoque de la formación basada en la competencia a la reforma específica de la Formación Profesional reglada por la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) y, posteriormente, este enfoque ha sido adoptado a subsistemas de la formación del profesorado. Por lo demás, ha desembocado en Latinoamérica. Desde el punto de vista de Europa, los países de la Unión Europea la incorporan en la Declaración de Bolonia –en el año 1990– en favor de la transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones, desde el enfoque de la competencia. Así, se proponen las competencias docentes en los Reales Decretos del Ministerio de Educación para adaptarse a las competencias clave propuestas por la Comisión Europea (Comunidades Europeas, 2007; Martínez y Gutiérrez, 2014).

### **2.3.2. Las investigaciones sobre las competencias profesionales docentes**

Como se ha señalado anteriormente, en realidad, el surgimiento en la formación del profesorado es una necesidad inevitable del contexto docente. La sociedad demanda que la ciudadanía se adapte a los nuevos cambios y realidades, lo que conduce a modificar la manera en que se concibe el papel del profesor. Por ello, a pesar de que en principio la formación del cuerpo docente se ha diseñado para determinar qué tipo de conocimientos debe poseer el maestro o maestra (Cano, 2007), podríamos referirnos a múltiples estudios sobre las competencias docentes en los últimos años. No nos sorprende enfatizar, cada vez más, el rol y las competencias de los docentes.

En lo referido a las maneras de enfocar el tema, los distintos investigadores adoptan sus perspectivas particulares. Los estudiosos sobre el tema de las competencias

profesionales docentes han llegado a identificar hasta 225 modelos de competencias, que se definen en términos de “unidades de competencias” y se desarrollan en estándares de competencia (Marchesi, 2014). El más conocido es el promovido por Reino Unido y por los países que intentan establecer sistemas de cualificaciones profesionales nacionales (Marchesi, 2014). Asimismo, desde el punto de vista de Blas (2007), el análisis funcional de la metodología más adecuada consiste en identificar y establecer unidades. En este sentido, la *competencia* es un conjunto de las estándares, se compone con las varias unidades. Para analizar qué noción de *competencia profesional* del docente, la Agencia de la Formación del Profesorado (*Teacher Training Agency*), en el Reino Unido, ha desarrollado en torno a cincuenta modelos para que el docente obtenga el “Estatus de Profesor Cualificado” (*Qualified Teacher Status*) (Marchesi, 2014).

Mertens (1997) y Gonczi (1997), dos casos citados de forma extensa por Blas (2007), también hacen énfasis en los modelos de competencia. Concretamente, en el año 1997, Mertens diferencia tres modelos: el modelo funcional, el modelo conductista y el modelo constructivista. Dentro de ellos, por una parte, el modelo funcional es establecer un mapa funcional con el cual para dirigir la adquisición de las competencias requeridas; por otra parte, el modelo conductista es identificar “los comportamientos exitosos” que realizan los mejores trabajadores para aclarar las competencias que representan la metodología óptima en la empresa; por último, el modelo constructivista es construir las competencias profesionales a través de que los trabajadores reflexionan sobre las tareas y problemas en los trabajos. Por lo demás, en el mismo año, Gonczi (1997) añade otro modelo más: el modelo holístico, con el que ha propuesto una elaboración íntegra de todas las competencias requeridas en el desempeño laboral, tales como, las competencias técnicas, las competencias de rol y las competencias corporativas y organizacionales.

Además de los anteriores, cabe destacar un estudio de identificación de las competencias desde la perspectiva de la función del desarrollo humano. En primer lugar, las competencias intelectuales, refiriéndose a las dimensiones cognitivas, lógicas, científicas, etc. para que los profesores puedan seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo de los proceso de enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, las competencias sociales, que involucran tanto los procesos sociales, afectivos, éticos y comunicativos como el carácter de la tolerancia, la convivencia y la cooperación; además, las competencias intrapersonales abarcando tanto las competencias productivas como las especificadoras; por último, con respecto a las productivas, los docentes tienen que estar abierto e inmerso en “los cambios” que se produzcan para orientar y estimular el aprendizaje, mientras que las especificadoras contribuyen a la capacidad de aplicar los conocimientos básicos a la comprensión de los sujetos y la

institución, incluso a observar situaciones dentro de la realidad pedagógica y a actuar en consecuencia (Galvis, 2007).

También se pueden exponer las competencias desde el punto de vista de las clasificaciones. Blas (2007, pp.29) ejemplifica muchos los tipos de competencia que tienen que manejar los futuros docentes, tales como: “competencias básicas”, “competencias clave”, “competencias nucleares”, “competencias técnicas”, “competencias transversales”, “competencias de la empresa”, “competencias organizacionales”, “competencias genéricas”, “competencias específicas”, “competencias sociales” y “competencias socio-laborales”. De igual modo, la *European Network on Teacher Educational Policies* (ENTEP), red surgida en Portugal en el 2000 con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la formación de los profesores, promover la comparación y la calidad de sus profesionales, afirma que los profesores europeos deben adquirir ciertas destrezas básicas, tal como afirma Perrenoud (2004). Estas se clasifican de manera muy típica, tal como se ha señalado en el apartado que trata sobre la definición de competencia profesional, y son: organizar y aminorar situaciones de enseñanza-aprendizaje, organizar la progresión de los aprendizajes, gestionar la heterogeneidad del alumnado, comprometer al alumno con el trabajo y su aprendizaje, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela por medio del desarrollo curricular y organizativo, informar e implicar a los padres y madres con el centro educativo, utilizar las nuevas tecnologías en sus prácticas diarias, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar su formación continua y su propio desarrollo profesional. Además, Zabalza (1994, 1996) sugiere que tienen que disponer de competencias transversales (v.g. las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica) para perfeccionarse en los centros; sin embargo, la investigación de la ANECA ha propuesto como competencias: “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser” para los alumnos durante la formación inicial del profesorado.

Además de los estudios por medio de modelos, unidades y tipos de clasificación de competencia docente, también han surgido otras nuevas dimensiones con la atención puesta sobre la *competencia profesional*. Debido a los cambios sociales, el nuevo papel del profesorado ha variado, y desde el punto de vista de López y Abelló (2007), hay cinco nuevas características en el perfil del profesorado que conllevan un importante cambio en las funciones y en las competencias que deben desarrollar los docentes en el ejercicio de su carrera profesional: “promover nuevos aprendizajes”; “reestructurar el trabajo en la aula”; “trabajar ‘más allá’ de la clase”(en la escuela o centro de prácticas y con los agentes sociales); “integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje formal”; “actuar como profesionales e incrementar la responsabilidad individual”. De todas formas, es imposible hablar de *competencia* sin debatir en torno a la

solución de los problemas, conflictos y dificultades que aparecen de forma habitual o que presentan carácter emergente. Por ello, las competencias profesionales del docente también deben de empezar a solucionar estos problemas. En este sentido, *problemas* son las directrices generales para formar a los docentes (Monereo, 2011). Por su parte, a pesar de que hay diferencias entre los problemas que deben gestionar los profesores universitarios y los de institutos, también hay diferencias entre las dificultades que se dan en las distintas carreras de la enseñanza, algunas de ellas, constantes. Por ello, se presta atención a “la organización de los tiempos, espacios y recursos”; a “las normas de conducta y disciplina”; a “la claridad en la exposición de los contenidos”; al “dominio de distintos métodos de enseñanza”; al “sentido de lo que se enseña”; a “la evaluación y su coherencia con la enseñanza impartida y a los posibles conflictos de carácter personal con los estudiantes”, todos ellos son como un modelo para solucionar el problema de la enseñanza y mejorar así las competencias profesionales docentes.

Por último, es preciso destacar otras perspectivas que prestan atención a las consecuencias de las competencias del profesor en el contexto de la escuela, tanto relativas a aquello que afecte, promueva o frene la enseñanza en la escuela, como al entorno de la profesión del docente, es decir, las condiciones laborales. En este caso, no se puede olvidar un estudio que inicia en el año 2014 por Rodríguez-Hidalgo, Calmestra y Dios, donde se empieza a indagar un fenómeno popular en la escuela llamado “el estrés estudiantil y su consecuencia, el *burnout*”. Lo que se pretende averiguar son las causas del *burnout*. Tal como el resultado del estudio nos enseña que el alto nivel de *burnout* académico es por los niveles inferiores de auto-percepción en el desarrollo de competencias docentes, es decir, a menor auto-concepción de competencias docentes, más *burnout* de los profesores. En lo referente al contraste que se da entre grupos de estudiantes con nivel alto y bajo/nulo de *burnout* con respecto al grado de desarrollo de competencias, siempre que se registraron diferencias significativas fueron negativas en relación al grupo con alto *burnout*. Además, los estudios realizados por la red Eurydice en el año 2005 muestran que, durante los últimos diez años, la atención prestada a las condiciones laborales del profesorado ha aumentado (Castilla, 2009).

Últimamente, el foco en las competencias ha irrumpido fuertemente en la educación, formándose gradualmente una perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior (Coll, 2008). Hoy en día, este nuevo paradigma en torno a la competencia profesional docente se ha consolidado en la área de formación del profesorado; es una tendencia inevitable. En el siglo XXI, el grado de implantación de la Formación Basada en la Competencia (FBC) resulta indiscutible y se halla en un proceso

de creciente generalización, aunque tal vez suponga la aparición de la discusión sobre algunos de sus fundamentos e implicaciones (Blas, 2007). Asimismo, Cerdá, Gómez y Trujillo (2013) reafirman que en la actualidad y en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se diseñan los programas formativos del futuro profesorado en los planes de estudios de acuerdo con el nuevo referente: las competencias.

Como acabamos de ver, este paradigma ya está en el núcleo de estudio del profesorado, y se ha convertido en la tendencia del desarrollo profesional docente en muchos países. Por consiguiente, si un país desea mejorar la calidad de su sistema educativo, no puede ignorar el desarrollo de la competencia profesional del docente.

## **2.4. Las competencias profesionales para la docencia en Educación Primaria**

### **2.4.1. El surgimiento de la competencia profesional docente de primaria**

Tal como se ha señalado anteriormente en este capítulo, el concepto *competencia* no ha surgido directamente en la área de educación, ni tampoco en la formación del profesorado, sino en el mundo empresarial y profesional. Por consiguiente, “la procedencia originaria del término competencia del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el modelo de formación basando en competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos” (Bolívar, 2008, pp.2). Posteriormente, el concepto de *competencia* se está extendiendo y desplegando por la educación y la formación del profesorado en general, apoyado por los gobiernos conservadores y las organizaciones internacionales, como la OCDE y el Banco Mundial.

El surgimiento de competencia profesional docente de primaria es, por un lado, la respuesta al desarrollo de nuestra sociedad; por otro, también es la respuesta a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tal como debemos reflexionar con detenimiento sobre la figura del maestro de primaria y sus competencias profesionales, dado que los factores económicos y el desarrollo social ya han conducido a la transformación de nuestra sociedad (Cámara et al., 2011). Además de lo anterior, debido a la exigencia del nuevo contexto –propio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)– la nueva titulación de magisterio se estructura en torno a cuatro cursos académicos con una formación básica y con una parte de formación optativa configurada por el alumnado. Asimismo, según el punto de vista de Cerdá et al., (2013), desde ese momento el maestro comienza a desarrollar tanto sus competencias académicas como

aquellas que se requieren necesariamente para el correcto desempeño profesional. Por ello, las necesidades formativas de los maestros, lógicamente incluyendo los maestros de primaria, han ido en aumento, otorgando mayor valor a las competencias profesionales y a la incorporación del concepto de *aprendizaje* a lo largo de la vida, para contribuir a la mejora de la calidad de las escuelas (Delors, 1997; Imbernón, 2006b; Martín del Pozo y Juana Oliva, 2009).

Por otra parte, es inevitable introducir este modelo en la educación obligatoria del sistema educativo. Como Valle y Manso (2013) indican el discurso de las competencias en la educación obligatoria proviene, especialmente, del trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, más en concreto, de su *Programme for International Student Assessment* (PISA). Con respecto al proyecto *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) de OCDE, cuyas bases sustentan el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, define la competencia como una garantía de la calidad tanto para responder a demandas complejas como para llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

Por otro lado, surge también en el diseño de la titulación del docente primaria. Según González y Wagenaar (2005), el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* ha propuesto que los créditos ECTS deberían estar formulados en términos de competencias para determinar los logros en el aprendizaje en la escuela. Por ello, posteriormente, y de acuerdo con los perfiles profesionales, se determinan las competencias vinculadas y la selección de conocimientos y contenidos en función de las competencias de cada perfil profesional (Bolívar, 2008). Por otro lado, en lo que respecta a los objetivos educativos previstos en términos de competencias docentes, pueden distinguirse dos: competencias generales (subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas, ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas de la área). Como acabamos de ver, los objetivos educativos en términos del concepto de *competencia* para el Grado y para el Postgrado ya ha surgido y, lógicamente, esto equivale a la formación del profesorado de primaria.

### **2.4.2. Las investigaciones sobre las competencias profesionales docentes de primaria**

En este apartado, se va a revisar las investigaciones sobre las competencias profesionales del docente de primaria con el propósito de saber y entender las maneras de enfocarlas y las tendencias que surgen de ellas. En concreto, las organizará desde el punto de vista de los resultados generales de las investigaciones sobre este tema.

En primer lugar, a pesar de que no muchos estudios se centran especialmente en las competencias docentes en educación primaria, hay algunos que están dedicándose a ellas analizándolas desde otro punto de vista, por ejemplo, desde la perspectiva de otros miembros de la escuela, tanto el alumnado como el tutor de la escuela. Por un lado, los resultados hallados en el estudio de Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina del año 2014 son un ejemplo de ello. A través de tales conclusiones, por ende, señalan que las competencias mejor valoradas que configuran el perfil del docente de primaria son las siguientes: ser capaz de colaborar con las familias; demostrar competencia relacionada con ser capaz de atender a la educación en valores (por ejemplo la responsabilidad, la solidaridad y la justicia del alumnado); ser capaz de favorecer la formación integral del alumnado (en concreto, detectar las dificultades de estos durante aprendizajes concretos) y, por último, ser capaz de motivar (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014).

Por otro lado, según la opinión del alumnado del Grado en Educación Primaria, cabe destacar dos escalas diferenciadas de configuración del perfil docente: la primera, determinante para ser docente, se abarca los caracteres esenciales para ser un profesional; la segunda escala, está directamente relacionada con las características que ha de tener del docente en la que se distingue dos sub-escalas, refiriéndose al dominio de conocimientos y herramientas adquiridos para el cuerpo docente, incluso la tendencia permanente a la formación por parte del maestro, tales como: “poseer un espíritu de formación continua”, “llevar a cabo una formación general”, “específica y psicopedagógica en función de la etapa evolutiva implicada”, “manejar las tecnologías de la información y la comunicación”, “tener un espíritu crítico y conocer diversas metodologías” y, por otro lado, se relaciona con el carácter y el temperamento del docente, tales como: “la autoridad”, “la pasión por enseñar”, “el carisma y la capacidad de persuasión”, “la posesión de unas características de personalidad especiales” (Valdemoros-san-Emeterio, Lucas-Molina, 2014).

Además, Cerdá y Ruiz-Corbella (2015) enfocan las competencias docentes de primaria desde el punto de vista del tutor del centro de las prácticas. Por medio de este

Huimin Zhang, 2018



rol se pretende conocer cuáles son las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria a través del estudio. Aunque parece que todavía existe una separación radical entre la formación inicial del maestro y las demandas de la sociedad, nos permite añadir las cuatro dimensiones que el título de maestro de primaria debe mantener, a saber, la competencia cognitiva, la competencia didáctico-metodológica, la competencia social y la competencia personal.

En segundo lugar, estudiar las competencias docentes de primaria a través del enfoque de las competencias profesionales, supone otra perspectiva. Es decir, se puede seguir el modelo de competencias de maestro basándose en el contexto de educación primaria para determinar sus competencias docentes. El trabajo de Pesquero et al., (2008), con la intención de contribuir a la mejora de la formación de los futuros maestros de primaria, toman como referente la clasificación de las competencias docentes de Perrenoud del año 2004, porque según ellos, la clasificación de este autor no considera las competencias como habilidades concretas, sino que pretende enfatizar el sentido de aplicación y contextualización de las mismas. Por ello, como conclusión, se han sugerido propuestas para el maestro de primaria. Según ellos, este deberá poseer una cultura informática que le permita ser consciente de todas las posibilidades que ofrece, pero también de los peligros y límites del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y ser capaz de crear con ellos entornos didácticos que le ayuden a la creación, gestión y regulación de las situaciones de aprendizaje.

Posteriormente al estudio de Pesquero et al., (2008) aparece otro análisis que ha sido realizado en el año 2010, y que también ha tomado como referencia la clasificación de este autor con el fin de enfocar qué competencias docentes son necesarias para el maestro de primaria. La razón de partir del estudio de Perrenoud es que enfatiza acerca de la aplicación y contextualización, y exige al profesional de la educación que actualice sus saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos. A través de la investigación y el estudio de esta corriente, se considera que sus ideas principales pueden resumir de este modo: en primer lugar, además de la transmisión de conocimientos, la formación del futuro maestro deberá centrarse en la resolución de problemas en los prácticos profesionales; en segundo lugar, tendrá que desarrollar y mejorar todas las competencias propuestas en el Real Decreto; en tercer lugar, deberá favorecer la relación interdisciplinar entre los distintos currículos formativos con el fin presentar una visión globalizadora del conocimiento; además, tendrá que desarrollar y promover las competencias que hagan de la escuela una auténtica comunidad de aprendizaje; por último, es su misión facilitar que los maestros en formación tengan contacto, lo antes posible, con el ámbito de su futuro ejercicio profesional, así como favorecer una estrecha

colaboración entre los formadores de maestro y los propios maestros en activo (Ballesteros et al., 2010).

Por otro lado, de acuerdo con los resultados correspondientes, se describen las ocho competencias del maestro de educación básica, que son: “plantear, guiar y evaluar auténticas situaciones de aprendizaje”; “participar en actividades de colaboración y trabajo institucional”; “tomar parte (de manera comprometida y responsable) en actividades sociales, colaborativas y comunitarias”; “realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo”; “construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa”; “actuar intencionalmente y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos”; “actuar de acuerdo con las normas éticas y de compromiso de la vocación docente”; y “utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para el correcto desempeño de la profesión” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009, pp.24-25). A continuación, se analizan los contenidos de cada una de las competencias propuestas y, por último, se presentan las auténticas situaciones, en las cuales se representa un contexto determinado en el que se pueden delimitar uno o varios problemas.

Como sabemos, la educación primaria desempeña un papel muy importante en el sistema de educativo y, por ello, el cuerpo docente de primaria siempre es un punto de gran interés y preocupación general. Así, después de todo lo expuesto en este apartado con respecto al modelo de competencia docente, queda claro que no se puede negar el razonamiento sobre la importancia de las competencias profesionales docentes de primaria. Además, es evidente que la investigación de formación (inicial) del profesorado de primaria tiene su propia perspectiva.

#### **2.4.3. Las competencias profesionales adquiridas por el docente de primaria**

Basándose en las investigaciones en torno a las competencias docentes tanto en general como de la etapa de educación primaria en particular, se muestra que, hoy en día, en el ámbito de las competencias docentes (incluyendo la dimensión general y particular) todavía no se ha llegado a poner de acuerdo en cuanto a las modalidades de ellas que los docentes han de adquirir, pues, se considera que, por un lado, es una área muy amplia que abarca tantas perspectivas de analizar; por otro lado, a medida que la sociedad tiene lugar los cambios tanto de educación como de formación inicial del profesorado, las competencias docentes a lo mejor se ha cambiado también su foco de atención.

En tal sentido, para realizar nuestra investigación de manera concreta, se propuso las dimensiones propias a que se intentará prestar atención, tales como la dimensión de profesión (abarcando ética, ideal y responsabilidad profesional); la dimensión cognitiva (incluido conocimientos generales/culturales, conocimientos pedagógicos y psicológicos, conocimientos didácticos y disciplinares, conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión y conocimientos de evaluación); la dimensión instrumental (incluyendo gestión de la clase, enseñanza efectiva, tecnología de información y de comunicación, comunicación, colaboración con compañeros, familia de alumnado, comunidad y la sociedad, competencias de Prácticum) y las creencias de profesión concretando en las competencias de aprendizaje permanente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo de cooperación internacional (*Organization for Economic Cooperation and Development*), cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Cabía destacar que a partir del año 1996, se concede importancia a la educación, incluso, la formación inicial del profesorado. Y el “Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje” (*Teaching and Learning International Survey [TALIS]*) es una investigación realizada por OCDE centrándose en los resultados en torno al profesorado y el aprendizaje. TALIS nació en el año 2008 y fue la primera y única encuesta internacional en torno a las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes (OECD, 2017).

Siguiendo esta estela, se procurará configurar las modalidades de competencias docentes de Educación Primaria para esta investigación en función de los resultados de TALIS con el fin tanto de demostrar qué competencias son las imprescindibles para los docentes hoy en día como de justificar sus importancias, pues, TALIS se ha referido al resultado de la averiguación en el contexto internacional.

En la dimensión de profesión, nuestra investigación se atiende a las éticas, los ideales y las responsabilidades del docente. En realidad, en los años pasados, se prestaron mucha atención a las éticas y los morales profesionales del profesorado a través de variedades de ellos (Bullough, 2011). Puesto que se considera que hoy en día como antes los profesorado son los modelos morales y responsables para que sus estudiantes puedan ser respetuoso de la autoridad y responsables en la vida y en el estudio (Lumpkin, 2008).

En realidad, TALIS nunca subestima los conocimientos que tiene que adquirir el docente, se expone los conocimientos generales (bases), los conocimientos pedagógicos y disciplinares, etc. con el fin de poner de manifiesto las funciones de ellos en la enseñanza en el siglo XXI; a la vez, los maestros son como especialistas en aprendizaje, los

conocimientos relativos con la profesión son importantes tanto para el desarrollo profesional como para la calidad de la enseñanza y el logro del estudiante (Guerriero, 2012).

Además, a través del análisis en cuanto a las necesidades del docente, se encuentra que los docentes intentan aprender los conocimientos sobre interculturalidad y multilinguaje. A partir de los resultados de TALIS, los docentes claramente tienen en cuenta que, tanto de los conocimientos de “temas específicos de la materia” (*subject-specific topics*), como de “TIC para enseñanza” (*ICT skills for teaching*), y de “los conocimientos del currículos” (*knowledge of the curriculum*), y de “las enseñanza del contexto multicultural y multilinguaje” (*teaching in a multicultural or multilingual setting*) (European Commission, 2014). Por último, siendo un apartado más importante de la enseñanza, de acuerdo con los análisis de TALIS, se considera que los docentes han de “enfocar la evaluación y posterior retroalimentación como herramientas de mejora las prácticas docentes que se ven recompensadas, a cambio, con una mejora del aprendizaje del estudiante” (OECD, 2014a, pp.18).

Se considera que las competencias profesionales docentes son los factores cruciales en la aula y las prácticas del colegio (Shulman, 1987; Campbell, McNamara, y Gilroy 2004 citado por OECD, 2010). En concreto, se propuso que “la gestión clara y bien estructurado de la aula” (*clear and well-structured classroom management*), incluso, “la tutoría del alumnado” (*student orientation*) y “la activación cognitiva” (*cognitive activation*) son los tres dimensiones básicas relacionadas con la calidad de la enseñanza (Klieme y Vieluf, 2009). Todos dichas competencias justamente serían los contenidos referidos que se propuso en nuestra investigación.

En función de los resultados encontrados por TALIS, para los docentes, la primera para ellos es satisfacer las necesidades especiales del alumnado en la enseñanza (OCDE, 2014b), por ello, los conocimientos pedagógicos de inclusión son los requisitos imprescindibles. Y la segunda o la tercera más importante necesidad de desarrollo profesional relacionan con la habilidad de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) (OCDE, 2014b).

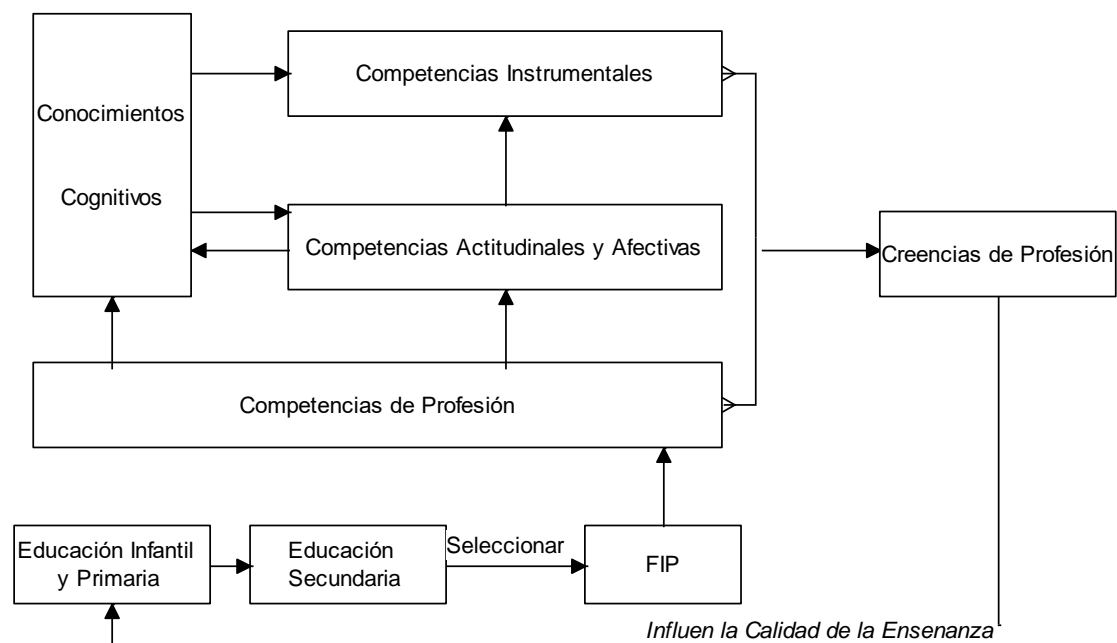
A través del análisis de los datos que proceden de los países participados en OCDE, se encuentra que en los países mencionados, por un lado, hay bajas tasas del desarrollo profesional y la práctica cooperativa; por otro, los países correspondientes pueden elaborar de manera eficaz y eficiente las comunidades de aprendizaje profesional en las escuelas (OCDE, 2013a). Dado que se considera que para realizar dichas prácticas de enseñanza, la competencia de comunicación (*shared vision*) y las actividades colaborativas son dos elementos importantes tanto para los docentes como para el alumnado.

En concreto, se considera que la colaboración del docente se puede dividir en dos entornos, en el entorno con sus compañeros, y fuera del colegio con la familia del alumnado, la comunidad y la sociedad. De igual modo, Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig (2005) también nos indican que ha de tener en cuenta otras competencias docentes que actúan fuera de la aula, abarcando la cooperación en equipo, la construcción de comunidades de aprendizaje profesional, la participación en el desarrollo de la escuela, incluso, la evaluación y el cambio de las condiciones de trabajo. En tal sentido, la construcción del entorno que está fuera de la aula, en cierta medida, también es un apartado indispensable para el docentes y se puede promover la calidad del aprendizaje (OECD, 2010).

También se pone de relieve las prácticas de la enseñanza, y se considera que los contenidos que aportan los docentes a la clase determina la calidad de la enseñanza (OECD, 2010), pues, las tres dimensiones tanto de la estructuración como de la orientación del estudiante y de las actividades mejoradas que realizan en la enseñanza son los factores importantes (OCDE, 2014b).

Las creencias, prácticas y actitudes de los maestros son importantes para comprender y mejorar los procesos educativos, pues, en función de los resultados de la investigación de OCDE se considera que, sobre todo, las prácticas y las creencias son los prominentes factores que otros demás (OECD, 2009). En vista de la importancia tanto de las creencias como las actitudes del maestro, esta investigación se averiguará desde la perspectiva propia en el aprendizaje permanente y las competencias emocionales, pasión por enseñar y las motivaciones de gustar la enseñanza de los futuros docentes.

En resumen, se puede concluir que los docentes de primaria, generalmente, han de adquirir los siguientes competencias profesionales. En el caso de la profesión, las éticas, los ideales y las responsabilidades profesionales son necesarios; por otro, en lo que referido a los conocimientos, se tratan de los conocimientos generales, los pedagógicos y psicológicos, además de ellos, se considera que tanto los didácticos y disciplinares como los de interculturalidad e inclusión y los de evaluación se pueden incluir; en tercer lugar, la dimensión instrumental se abarcan la competencia de gestión la clase, la de enseñanza efectiva, la TIC, la de comunicación y las competencias de colaboración con compañeros, familia de alumnado, comunidad y sociedad, incluso de competencias de Prácticum; además, la dimensión actitudinal y afectiva se refiere a las motivaciones de gustar la enseñanza, pasión por enseñar y las competencias emocionales; por último, se refiere también las creencias de profesión (véanse Tabla 4.2 y Figura 2.1.).

**Figura 2.1.** Las competencias profesionales adquiridas por el docente de primaria

**Fuente:** Elaboración propia

## 2.5. Síntesis conclusiva

Aunque hoy en día “las competencias profesionales docentes” sean un concepto popular, es indudable, tanto “competencia” como “docente”, en el principio, no es una combinación innata. Precisamente, se ha transcurrido un largo periodo de la evolución, pues, al principio, se procede del entorno laboral con el fin de mejorar las competencias profesionales de los empleados. Por ello, es imprescindible indagar y distinguir, primariamente, los conceptos en el ámbito educativo. En tal sentido, en este primer apartado del capítulo, se pone énfasis en los conceptos tanto de “competencia” como de “profesionalismo”, “profesionalidad”, y “profesionalización”, etc., incluso, la diferencia entre “competencia” y “cualificación”.

Basándose en dichas definiciones, se entiende que, por otro lado, el origen en el entorno laboral es la segunda fase de comprender las competencias profesionales docentes. Como acabamos de presentar que dicho concepto se procede del entorno labor, debido a tal influencia aumentada, y se introduce al ámbito de educación,

seguidamente se enmarca en la área de formación inicial del profesorado con el fin de mejorar los niveles de los futuros docentes en cada etapa de la educación.

A pesar de que en el principio su surgimiento en la formación inicial del profesorado se encuentre complicado y difícil, una vez introdujo en ella se llevó a cabo varias modalidades de investigaciones relativas y se produjeron varios resultados correspondientes tanto del ámbito general como de la Educación Primaria con el propósito de explorar y promover el desarrollo de las competencias del futuro docente. Más en concreto, basado en los análisis anteriores, se puede ver que las investigaciones sobre las competencias profesionales docentes en formación (inicial) del profesorado se centran en, por un lado, establecer los modelos competenciales (Mertens, 1997; Gonzi, 1997; Blas, 2000); por otro lado, identificar las competencias (Perrenoud, 1999; Galvis, 2007; Blas, 2000); además, centrarse en el perfil competencias (López, 2007) y otras dimensiones.

Sin embargo, sería necesario también indicar las investigaciones sobre las competencias del docente de primaria. A través de la revisión, se puede concluir que normalmente se exploran las competencias profesionales desde la dimensión del alumnado, por un lado, por otro, se centran en ellas también desde la perspectiva del tutor del centro de las prácticas, además, se ocupa de alguna competencia que se considera es importante para el docente primaria. En resumen, tanto de las investigaciones de formación inicial del profesorado como de las de primaria, existen varias dimensiones para explorar.

Por último, a partir de las revisiones de dichas investigaciones desde la perspectiva tanto en general como en particular de primaria, a la vez, debido a en el ámbito de educación y la FIP todavía no se han llegado de acuerdo con qué competencias profesionales tienen que adquirirse los docentes de primaria, esta investigación se procura y justifica las modalidades de competencias docentes para Educación Primaria.

## CAPÍTULO 3

### MARCO SUPRANACIONAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

#### 3. 1. Introducción

El estudio desde la perspectiva supranacional es cada vez más popular en la área de la educación; por otro lado, a medida que se concede más importancia a formación del profesorado, resulta lógico aceptar la combinación entre la perspectiva de la supranacionalidad y la preparación de los profesores para que se entienda bien las ideas de los organismos supranacionales sobre el cuerpo docente. En este sentido, el marco supranacional de formación del profesorado, en cierta medida, es una resolución referente a los requisitos necesarios para formar las ideas internacionales pertinentes en dicha área. Hoy en día, vivimos en un mundo globalizado y moderno, que cada vez se vuelve más complejo, abierto e interconectado. De igual modo, la sociedad actual en la que vivimos se encuentra vinculada a una situación de continua globalización, y esto requiere llevar a cabo una forma de vida o las ideas de la ciudadanía que se puedan

Huimin Zhang, 2018



adaptar a tiempo a las necesidades especiales requeridas (OECD, 2004). En este caso, el estudio de la supranacionalidad también se ha extendido mucho debido a su relación con el profesorado (Manso y Valle, 2013; López, 2015; Ramírez, 2015).

Además, esa perspectiva implica a su vez la necesidad de un estudio comparativo. García Garrido y Martín (1996) establecen las distintas unidades de comparación: “comparaciones internacionales”, “comparaciones intra-nacionales” y “comparaciones supranacionales”. Desde el punto de vista de las supranacionales, quedan involucradas las unidades geográficas, unidades culturales, unidades económicas y unidades políticas. Por otra parte, como indica Valle (2012), las unidades de comparación de los estudios equiparados se han desplazado de la área nacional a la área internacional e intra-nacional. Los Estados nación, siendo una unidad de análisis en educación comparada, ya no son el elemento clave para la comparación debido a los cambios en la economía global y en la sociedad (López, 2008), por lo tanto, es necesario llevar a cabo una consideración supranacional en el estudio de la educación (Valle, 2012).

A pesar de que disponemos de muchos estudios realizados desde el punto de vista de la supranacionalidad, se ha prestado poca atención a las ideas de formación del profesorado. Por ello, si queremos saber concretamente algo sobre la formación del profesorado desde el punto de vista intra-nacional, la supranacionalidad es una perspectiva buena para lograrlo. Desde nuestro punto de vista, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea (UE), el Banco Mundial (WB) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) son las opciones más prácticas para analizarla y revisarla. En este capítulo se mostrará cada una de las organizaciones que ha mencionado, se estructura en función del contenido y la política educativa sobre la preparación del cuerpo docente. Por si fuera necesario, en el final del apartado *Introducción* también presentará y analizará las investigaciones educativas desde la perspectiva general.

En el caso del tema que nos ocupa, a través de un estudio documental sobre los cinco organismos mencionados anteriormente podremos, por un lado, contribuir notablemente sobre la cuestión de la formación del profesorado para conocerlo con mayor profundidad; y por otro lado, seremos capaces de proporcionar las experiencias de aquellos países que prestan mucha atención al cuerpo docente y promueven el desarrollo referente a la formación del profesorado.

## 3.2. OCDE

### 3.2.1. Breve introducción a la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo de cooperación internacional (*Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]*) compuesto por treinta y cuatro Estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. España es un país miembro desde que entró a formar parte de esta organización en el año 1961; y en 2007, la OCDE se comprometió a fortalecer su cooperación con Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica a través del incremento de sus relaciones.

Revisando las investigaciones realizadas por la OCDE, puede encontrarse gran material acerca del tema “educación”, tal vez el asunto más destacado que, desde 1996, aparece en los libros que exponen los problemas relativos a la área de la educación, tales como “*Measuring what people know - Human capital accounting for the knowledge economy*” del año 1996, y “*Education policy analysis 1997*”, de la fecha señalada (OECD, s.f.), estos como los principios del estudio que prestaron atención al tema de educación.

Desde entonces, cada año se publica al menos un libro para exponer los desarrollos y problemas en la educación. Además, resulta pertinente destacar ciertos libros especializados en el profesorado, el año 2009 un libro se titula “*Creating effective teaching and learning environments*”. Hasta la fecha, se han publicado nueve series de libros acerca tanto del profesorado como de la educación, por otro lado, desde el año 2012 hasta ahora, se han realizado catorce informes especiales con el título “*Teaching in Focus*” (TIF). Cada uno de ellos pretende estudiar el tema por medio de distintas perspectivas sobre el profesorado con el objetivo de que todo el mundo pueda mejorar su niveles de competencia docente en función de los resultados de las investigaciones de la OCDE.

### 3.2.2. Políticas educativas de la OCDE sobre formación del profesorado

En la OCDE, una serie de informes que se llaman “*Teaching in Focus*” (en adelante, TIF) (investigado desde el año 2012) presta especial atención a las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y a las condiciones de

trabajo de los docentes. Dichos informes señalan que, según los resultados de las investigaciones, *“Teaching and Learning International Survey”* (en adelante, TALIS), nace en el año 2008 y es la primera y única encuesta internacional en torno a las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes (OECD, 2015a). La encuesta TALIS está compuesta por gran cantidad de información relevante para localizar las lagunas de los sistemas educativos internacionales. Así, la investigación ofrece una oportunidad a los docentes y a los directores de las escuelas para que ellos aporten información al análisis de la educación y del desarrollo de las políticas en algunas áreas clave. Por ello, los distintos países se pueden identificar unos con otros al compartir los mismos desafíos a los que se enfrentan y aprender mutuamente (OECD, 2015a).

Desde el año 2012 hasta el 2015, el TALIS realiza trece informes sobre *“Teaching in Focus”* (TIF) tratando diferente temas. Dichos informes son los siguientes: *“Are teachers getting the recognition they deserve?”*, *“What can be done to support new teachers?”*, *“How can teacher feedback be used to improve the classroom disciplinary climate?”*, *“Fostering learning communities among teachers”*, *“What helps teachers feel valued and satisfied with their Jobs?”*, *“Unlocking the potential of teacher feedback”*, *“School improvement through strong leadership”*, *“What TALIS reveals about teachers across education levels?”*, *“Improving school climate and students’ opportunities to learn”*, *“Embedding professional development in schools for teacher success”*, *“Supporting new teachers”* y *“Teaching with Technology”* y *“Teaching beliefs and practice”* (OECD, 2015a).

El primer informe que se llama *“Are teachers getting the recognition they deserve?”*, elaborado mediante la encuesta que se realizó a veinticuatro países de *“Teaching and Learning International Survey”* (TALIS), indica que, aproximadamente, el 75% de los docentes dicen que no reciben ningún reconocimiento que les impulse a mejorar su enseñanza o a ser más innovadores en el periodo de formación continua, puesto que, bajo el punto de vista de los docentes en activo, los reconocimientos y la retroalimentación referente a la innovadora práctica del docente puede conducir a altos niveles de autoeficacia (*self-efficacy*) (OCDE, 2012a).

El segundo informe, que se llama *“What can be done to support new teachers?”*, señala que, según los países encuestados en TALIS, los docentes noveles tardan poco tiempo en desarrollar la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, necesitan invertir más en la gestión de la aula. Por esta razón, consiguen niveles más bajos de autoeficacia que los profesores experimentados (OCDE, 2012b). Tal como el resultado de la investigación de TALIS indica, casi un tercio de los profesores nuevos inciden en que es realmente importante alcanzar un alto nivel de desarrollo profesional en torno a los problemas de disciplina y comportamiento de los estudiantes (OCDE, 2012b).

El tercer informe de TIF, titulado “*How can teacher feedback be used to improve the classroom disciplinary climate?*”, señala que las realimentaciones en el ambiente de la clase pueden ayudar tanto a la autoeficacia del docente como a la calidad general del ambiente de aprendizaje en la aula (OCDE, 2013b). Como los estudios previos de la OCDE del año 2012 demuestran, las evaluaciones del profesorado se relacionan con sentimientos de confianza y eficacia de los docentes. Además, desde los resultados obtenidos por once países de TALIS, se demuestra que cada vez hay más realimentaciones positivas y mayor autoeficacia por parte del docente (OCDE, 2013b). Por otro lado, con el resultado del TALIS del año 2008 se concluye que la “retroalimentación” (*feedback*) individualizada, teniendo en cuenta las características de los profesores, competencias y aulas individuales, sería de gran ayuda en la optimización de entorno de la disciplina en las clases y de la autoeficacia del maestro (OCDE, 2013b).

En cuanto al informe TIF 4, es el tema sobre las comunidades durante el aprendizaje del profesorado, y se llama “*Fostering learning communities among teachers*”. En él se advierte que, a la luz del estudio de TALIS, los docentes de varios países desean abrumadoramente alcanzar un mayor desarrollo profesional (OCDE, 2013a). Sin embargo, por el contrario, casi en todas las naciones que participan en TALIS, se da poca proporción de la cooperatividad en cuanto al desarrollo profesional y la práctica de la enseñanza colaborativa (OCDE, 2013a). Por consiguiente, los países tienen que construir y promover las comunidades del aprendizaje en las escuelas a través del desarrollo profesional (OCDE, 2013a). El resultado de la TALIS del año 2013 señala que esos profesionales que aceptan una formación inicial, incluyendo el contenido, la pedagogía y el elemento de práctica específicamente en unas asignaturas, están demostrando mucho mejor que sus compañeros que no disponen de dicha formación (OCDE, 2014b).

En el siguiente informe, “*What helps teacher feel valued and satisfied with their Jobs?*”, desde el punto de vista en que se realiza, el profesorado de los países que participan en el TALIS cree que la profesión docente está valorada por la sociedad, y la gran mayoría de los docentes que han sido encuestados en todos los países están contentos con su trabajo (OCDE, 2014c). Asimismo, a través del estudio, se descubre la existencia de otros factores que los docentes no están contentos con su trabajo, tales como: aulas desafiantes con una gran proporción del alumnado que demuestra problemas de conducta, las evaluaciones o los comentarios acerca de las tareas por parte de los administrativos, con lo cual los profesores tienden a ver disminuida su satisfacción laboral (OCDE, 2014c). Por el contrario, la colaboración entre los docentes y, por otro lado, la relación positiva entre el profesor y el alumnado, son factores óptimos para impulsar la satisfacción en el trabajo docente (OCDE, 2014c).

Además, en el siguiente informe, el informe TIF 6 denominado *“Unlocking the potential of teacher feedback”*, también se presta atención al potencial de realimentación del profesorado para mejorar y promover su desarrollo profesional (OCDE, 2014d). Sin embargo, el informe TIF 7 se centra en el la importancia del fuerte liderazgo, bajo el título *“School improvement through strong leadership”*.

Por otro lado, en el mes diciembre de 2014, otro informe, el TIF 8, que trata sobre la investigación del profesorado: *“What TALIS reveals about teachers across education levels?”*. Trata sobre las diferencias entre cada nivel de educación. Las mujeres representan la mayoría de la fuerza laboral docente para muchos países en todos los niveles de la educación. A pesar de esto, por contra, el hecho de que la mayoría de los directores sean antiguos profesores, resalta la minoría de mujeres encargadas de la dirección en todos los niveles de educación (OCDE, 2014e). Desde este punto de vista, debemos enfatizar y prestar atención al desarrollo profesional de los docentes femeninos de acuerdo con las características de mujeres.

Gradualmente, el informe de TALIS va prestando más atención al clima de la escuela y a las oportunidades del alumnado para estudiar, tal como hace el informe TIF 9 en *“Improving school climate and students’ opportunities to learn”*. Según el resultado obtenido, casi uno de cada tres profesores que participan en los informes de 2013 de TALIS, considera que tienen más del 10% de estudiantes potencialmente conflictivos debido a problemas de conducta en sus clases. Estos problemas de conducta, tales como la intimidación o el abuso verbal entre los estudiantes, están asociados con el ausentismo (OCDE, 2015b). Por el contrario, las escuelas que promueven la participación del los estudiantes, de los maestros y de padres de familia en las decisiones escolares, combinados con una cultura de responsabilidad compartida y apoyo mutuo, no suelen tener incidencias por la mala conducta de los estudiantes (OCDE, 2015b).

Desde el marzo del 2015, el TALIS empieza a poner el énfasis en los profesores, especialmente, en su desarrollo profesional (el desarrollo docente), en las tecnologías para enseñar y en la confianza en la enseñanza (OCDE, 2015c). Tal como dice el informe 10, sobre el desarrollo profesional docente, con dicho desarrollo, presente en las escuelas, se refiere al aprendizaje de los profesores incluido en el contexto escolar, y a la colaboración de estos con sus colegas de la misma escuela, centrándose en los problemas prácticos (OCDE, 2015c). En el siguiente informe, del TIF 11, titulado *“Supporting new teachers”* se señala que los nuevos profesores son menos propensos que los más experimentados a demandar confianza en sus habilidades de enseñanza; sin embargo, tal como demuestra el resultado de este informe, la mayoría de los países realizan actividades destinadas a la

preparación de los profesores para el desempeño de su trabajo, tales como un programa de orientación y tutoría.

A continuación, en el siguiente informe, el número 12, con el título “*Teaching with technology*”, muestra que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han sido identificadas como una de las prácticas de enseñanza más activas, que promueven habilidades que el alumnado necesita para alcanzar el éxito. Y, sin embargo, menos del 40% de los docentes en todos los países que forman parte del TALIS señalan que utilizan las TIC de manera habitual durante su práctica docente (OCDE, 2015d). Por otra parte, la escasez de ordenadores, la baja conexión al internet y la calidad del software son los principales problemas que reportan los directores de la escuela como obstáculos para proveer una educación de calidad (OCDE, 2015d). Además, a la luz de los resultados de los países del TALIS, muchos profesores indican que la segunda y la tercer necesidad para su desarrollo profesional son la formación en el uso de las TICs para la enseñanza y en las nuevas tecnologías en el desempeño de su trabajo (OCDE, 2015d).

Por último, el informe TIF 13, titulado “*Teaching beliefs and practice*”, según los resultados, indican que el 94% profesores que participan en la investigación TALIS creen que pueden facilitar la investigación por parte de los estudiantes; además, el 93% de los docentes creen que los estudiantes deben pensar cómo llevar a cabo sus propias soluciones a los problemas prácticos, antes de que los maestros les muestren la solución. En resumen, los resultados del informe indican que la mayoría de los profesores tienen creencias constructivas, por ejemplo, que creen que el aprendizaje como un proceso activo con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico e independiente (OCDE, 2015e). Además, para los docentes de los países que forman parte del TALIS, la participación en el desarrollo profesional y el ambiente positivo en la aula son algunos de los factores que deben ser asociados con más frecuencia a la enseñanza (OCDE, 2015e).

A través de los trece informes TIF, se puede ver los avances y los problemas que se enfrentan en el ámbito tanto de la educación como de la formación (inicial) del profesorado. Con los resultados de la encuesta de TALIS, se cree que puede aportarnos las referencias relativas y también nos oferta las experiencias de aquellos países que prestan mucha atención al cuerpo docente y promueven el desarrollo referente a la formación del profesorado desde la perspectiva de comparación.

### 3.3. UNESCO

#### 3.3.1. Breve introducción a la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* en inglés, es un organismo especializado de las Naciones Unidas, se fundió el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de favorecer la paz y la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. La Constitución firmada ese día entró en vigor el 4 de noviembre de 1946, ratificada por veinte países.

La UNESCO es un organismo no gubernamental, cuyo miembro trabaja de manera conjunta para abordar los problemas globales en una amplia gama de áreas relacionadas entre sí. En cuanto a las áreas de investigación, se refiere a un ámbito grande, tales como la educación, las ciencias naturales, la cultura general, etcétera. La UNESCO pretende trabajar, sobre todo, en la área de las ciencias sociales, y de la comunicación. Con respecto a la área de la educación, se han llevado a cabo cuatro medidas: la reconstrucción de la educación fundamental, de la educación formal y de la educación cívica, para favorecer el poder vivir como una verdadera comunidad mundial (Phillips, 1962). Actualmente, dentro de las áreas de trabajo en la educación se pueden distinguir la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria, la enseñanza técnica, la educación superior, la superación del alfabetismo, la educación sobre el VIH/SIDA, y la formación del profesorado (Harper y Dunkerly, 2009).

#### 3.3.2. Políticas educativas de la UNESCO sobre formación del profesorado

En este apartado, vamos a repasar los resultados de los estudios realizados sobre la formación del profesorado. En la página web oficial de la UNESCO se presenta cuantiosa información, como su libro, informes, etcétera. Si nos centramos en el tema “formación del profesorado” o “profesorado”, aparecen también muchos materiales de investigación acerca de la actualidad con respecto a estas cuestiones o qué problemas se aparecen en la área del profesorado. Así pues, a continuación, se expondrá con detalle los estudios realizados sobre este tema.

En la actualidad, la UNESCO tiene un programa especial para la educación que se llama “Educación para el siglo XXI” (*Education for the 21st Century*), en el que se defiende que la educación es un medio adecuado para realizar sus objetivos, tales como la consecución de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo progresivo y el diálogo intercultural. Por lo tanto, lógicamente, se presta especial atención a la educación. Para realizar todo esto, actualmente, se han publicado muchos libros que explican estos temas con el objetivo de mejorar la calidad de educación en todo el mundo. Entre ellos, los libros con más éxito y más famosos son “*Open educational resources: policy, costs and transformation (2016)*” debido a un aumento significativo en el desarrollo de los recursos educativos de libre acceso; “*Bridging learning gaps for youth: UNESCO regional education response strategy for the Syria Crisis (2016-2017)*” donde muestra el objetivo de reducir las brechas de aprendizaje en los jóvenes; y trabajos más anteriores, como “*Convention and recommendation against discrimination in education (2013)*”, etcétera (UNESCO, s.f.a).

Otra área importante de la UNESCO es el tema del profesorado o la formación del profesorado, que trata sobre los docentes, su formación, la contratación, la retención, el estado y las condiciones de trabajo, etc., todo ello son, a este respecto, las principales prioridades de la UNESCO. Como se indica que los docentes son la fuerza más influyente y poderosa para la equidad, el acceso y la calidad en la educación (UNESCO, s.f.b). Si echamos un vistazo a la página web, podemos encontrar muchos libros sobre ello. Precisamente, a continuación vamos a revisar los temas más interesantes consultando los libros que se han publicado en los últimos años en torno a este tema.

Desde la perspectiva del desarrollo integral, los códigos de conducta (*the code of conduct*) son una premisa para mejorar la ética de la profesión docente, puesto que no se trata de un trabajo individual, sino que consiste en la colaboración y, por otro lado, el docente necesita trabajar en un entorno que le permita tener contacto con los estudiantes y sus padres. En este sentido, el tema principal de los códigos de conducta incide sobre los valores del docente y las relaciones con los demás, ya sean compañeros, estudiantes o los padres de estos; además, la mayoría de los encuestados coincidieron en que los maestros que no respeten el código de conducta deben ser sancionados (McKelvie-Sebileau, 2011).

Actualmente, con el desarrollo de la tecnología de la información, cada vez hay más estudios que empiezan a centrarse en el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) con el objetivo de mejorar las competencias instrumentales docentes. Tal como indica un informe de la UNESCO (2013), la tecnología puede ser un poderoso multiplicador de la educación, pero hay que saber cómo usarlo; no es suficiente con instalar la tecnología en las aulas, sino que debe



integrarse en el aprendizaje. Nada puede sustituir a un buen maestro. De verdad, no es la tecnología lo que permite a la gente ser más poderosa, sino la potenciación de habilidades y conocimientos. Ese mismo año, la UNESCO trabajó también con otro informe para enfocar el mismo tema sobre las TICs, en la 35ª reunión de su conferencia general, donde la UNESCO presentó oficialmente el marco de competencias de las TICs para el maestro. Es necesario establecer algunas condiciones, a través de las cuales, todo miembro de la sociedad podrá encontrar la información que necesite y desarrollar el potencial personal para solucionar los problemas que les surjan en la vida. Lógicamente, los docentes no pueden perder esta oportunidad para mejorar sus competencias en la área de las TICs (Midoro, 2013).

Basándose en las dos premisas anteriores, la UNESCO cree cada vez con más seguridad que el factor clave del profesorado es la calidad de su formación, puesto que si esta no se puede mejorar, tampoco se puede promover el desarrollo de la educación; por ello, desde el año 2014, se comenzó a poner énfasis en la calidad de la preparación de los docentes. El libro en que se trata este mismo tema indica que resulta esencial revelar el potencial del docente para optimizar la calidad de su aprendizaje. A este respecto, es evidente que cuando tienen los apoyos necesarios, sus cualidades mejoran mucho (UNESCO, 2014). El mismo informe, además, expone cuatro estrategias para lograr profesores de buen nivel, con el objetivo de que el alumnado pueda recibir una buena educación. Estas estrategias son las siguientes: en primer lugar, los profesores deben ser seleccionados en función de la diversidad de niños a los que van enseñar; en segundo lugar, deben estar capacitados para apoyar a los alumnos más débiles, a partir de los primeros niveles educativos; además, se debe asignar a los mejores maestros a las partes que supongan más retos para superar las desigualdades demostradas por los alumnos durante el aprendizaje; por último, los gobiernos deben proporcionar a los docentes la combinación adecuada de incentivos para animarles a permanecer en la profesión y para asegurarse de que todos los niños están aprendiendo, independientemente de sus circunstancias (UNESCO, 2014).

A pesar de que los estudios revisados en nuestra investigación de la UNESCO no se refiere mucho a los aspectos tanto de la educación como de formación inicial del profesorado, en el caso de estas tres dimensiones -los códigos de conducta, TICs y la preparación de ser el docente- sí nos aporta las experiencias útiles.

### 3.4. UE

#### 3.4.1. Breve introducción a la UE

La Unión Europea (en adelante, UE) es una comunidad política de derecho creada para propiciar y acoger la integración y el gobierno en común de los Estados y los pueblos de Europa. La UE ha sido siempre conocida por su prestigio educativo, y es famosa también por su gran evolución y experiencia, aunque presente déficits en algunas de sus características. En 1995, la Comisión Europea publicó el *‘Libro Blanco sobre la educación y la formación’*. En él se puso énfasis en la importancia de que los ciudadanos europeos puedan recibir formación a lo largo de toda la vida, es decir, un aprendizaje permanente (Comisión Europea, 1995).

No se puede negar que la Unión Europea siempre ha tenido presente trabajo sobre el tema de la educación y la formación del profesorado. Año tras año, desde 1995, viene realizando una serie de publicaciones sobre dichas cuestiones, por ejemplo, precisamente en el año de 1995, se publicó un libro que se titula *‘Teaching and learning – Towards the learning society’* con el objetivo de impulsar la actividad en los ámbitos de la educación y la formación. Además, resulta obligatorio destacar un informe llamado *‘Supporting teacher competence development for better learning outcomes’*, a través del cual se expone porqué las competencias son importantes para los docentes, el valor del marco de competencias de los profesores y su desarrollo y, a su vez, se establece las competencias profesionales con el objetivo de indicar que, si no se fijan las competencias del docente adecuadamente, ello supondría un impacto negativo sobre el estado y desarrollo de la profesión (Caena, 2013).

#### 3.4.2. Políticas educativas de la UE sobre formación del profesorado

Como sabemos, la UE dispone de un largo historial de muestras por haber prestado especial atención a la educación y, particularmente, a la formación del profesorado desde el año de 2005, fecha muy importante puesto que, desde ese momento, la UE pone más énfasis en la formación del profesorado. Con este apartado,

se revisan y exponen las políticas educativas de la Unión Europea relativas a la formación del profesorado.

Desde el año 1976, se inicia una política sobre la educación y la formación del cuerpo docente de la manera explícita en el *Programa de Acción en Materia Educativa*, por medio de una iniciativa llamada ARIÓN, cuyo objetivo era promover el intercambio de visitas entre el personal docente y especialistas en educación de distintos países para generar “buenas prácticas” y permitir un aprendizaje permeable entre los muchos profesionales de la educación en Europa (Consejo de las Comunidades Europeas, 1976).

A raíz de este programa, el año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa publicó un informe denominado “Conclusiones de la Presidencia”. Dentro de este informe, tanto en el párrafo 25, donde se indica que “los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo” como en el párrafo 5, que indica que “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”, se presta una atención especial a la educación y a la formación, aunque aún no quedan específicamente señalados ambos aspectos (Consejo Europeo, 2000, párrafo. 5 y 25).

En el análisis del camino del desarrollo de la formación del profesorado desde la perspectiva de UE, no se puede desatender un informe de mayo del año 2000 en el que se propusieron dieciséis claves para distintos aspectos de la educación, con el fin de promover la calidad de esta en la escuela. Dichos aspectos abarcan los “indicadores de éxito” (*Indicators on attainment*), “del éxito y la transición” (*Indicators on success and transition*), “del seguimiento y el control de la educación” (*Indicators on monitoring of education*) y “de los recursos y estructuras” (*Indicators on resuources and structures*). Dentro del epígrafe de este último, queda señalado que el primer indicador debe ser la formación del profesorado (European Commission, 2001a).

Por otro lado, la Comisión Europea otorgó a la formación del profesorado una importancia determinante en la política educativa, presentando un informe en el año 2001 que se denominó “El Informe de Comisión”, donde se dice que el presente informe no se ocupa únicamente de los sistemas educativos como tales, sino también de los sistemas de formación del docente. Por lo demás, en el segundo apartado, con el epígrafe “futuros objetivos precisos propuestos” (*proposed concrete future objectives*) destaca, claramente, mejorar la formación de profesores y formadores, puesto que uno de los principales retos a los que habrán de enfrentarse los sistemas educativos durante los próximos diez años es el de mejorar la formación inicial y en servicio de los profesores y

los formadores, de manera que sus capacidades respondan a los cambios que experimenta la sociedad y a las expectativas de la misma y se adapten a la variedad de grupos afectados (European Commission, 2001b).

Posteriormente, en el año 2002 la Comisión Europea publicó otro informe presentando trece objetivos de tres estrategias: uno de ellos consistía en mejorar la calidad y la eficacia de la educación y el sistema de formación de UE. Dentro de este epígrafe, el primer punto consiste en mejorar la educación y la formación de profesores y formadores, atraer y retener a personas bien calificadas y motivadas en la profesión docente, que se enfrenta a grandes necesidades de profesores debido al envejecimiento de la población docente, es una prioridad a corto y medio en la mayoría de los países europeos (European Commission, 2002).

Además, tenemos que hacer hincapié en un informe que señala los conceptos de *competencia* y de *cualificación* del docente. Para concretar el desarrollo de las competencias y las cualificaciones del docente, como vemos en el año 2007, la Comisión Europea da una respuesta por medio del informe “*Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - mejorar la calidad de la formación del profesorado*”. En su primer apartado, se señala que la profesión docente ha cambiado por los cambios en la área de educación y por la sociedad, pues, por un lado, además de impartir los conocimientos en la clase, es cada vez se esperaba que los docentes también pudieran ayudar a los jóvenes a aprender de manera más autónoma a través de la adquisición de competencias clave, por otro, se esperaba que los maestros fueran “intermediarios y gestores” en la aula (European Commission, 2007). Por lo demás, en el segundo apartado, se indica el apoyo actual de la Unión Europea a la formación del profesorado. Dentro de este punto, un aspecto importante es el nuevo Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), que aumentará el apoyo a la movilidad de los profesores y a los proyectos de cooperación entre instituciones de formación del profesorado (European Commission, 2007).

Poco después de la propuesta sobre la comunicación para mejorar la calidad de la formación del profesorado que se ha comentado, se establecieron los principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado, en el año 2007. Algunos puntos importantes de los principios de dicho informe son los siguientes:

- 1). Destacar la cualificación del profesorado. Todos los profesores del sistema educativo han de disponer la formación equivalente al Grado.

- 2). Enmarcar la formación del profesorado dentro del modelo de “*Lifelong learning*”. Esto supone que la formación es un periodo continuo, es decir, que no se separa la etapa de formación inicial de la formación permanente.

3). La profesión del docente tiene carácter transitable. Se debe alentar a los maestros a participar en proyectos europeos y pasar tiempo de trabajo o estudio en otros países europeos con el fin de favorecer su propio desarrollo profesional.

4). Promover la cooperación entre los profesores o entre las instituciones de centros educativos de distintos países (European Commission, 2007).

En el día 12 de mayo de 2009, el Consejo de la Unión Europea publicó un documento que trata sobre un marco estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación (“Programa ET 2020”), lo cual tiene como objetivo responder a los retos pendientes para crear una Europa basada en el conocimiento, y hacer así del aprendizaje permanente una realidad para todos. Sus conclusiones establecen cuatro objetivos estratégicos, que son los siguientes: 1) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, 2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación, 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, 4) incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y formación (Consejo de la Unión Europea, 2009a, pp. 3).

Recientemente, se ha emitido uno de los documentos que versa sobre las conclusiones del desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes de 2009. En él se reitera que tanto los conocimientos, aptitudes y compromisos de los profesores como la calidad de la dirección de los centros son dos factores más importantes y determinantes para lograr los mejores resultados educativos de alta calidad (Consejo de la Unión Europea, 2009b). Y, además, se destaca que “los programas de formación del profesorado, que son factores fundamentales tanto para preparar a los profesores y directores de los centros escolares para asumir sus responsabilidades, como para garantizar un desarrollo profesional continuo de los mismos, deben ser de gran calidad, estar adaptados a las necesidades y basarse en una combinación bien equilibrada de sólida investigación académica y amplia experiencia práctica” (Consejo de la Unión Europea, 2009b, pp. 7). Todo ello supone que la formación del profesorado y sus competencias son dos importantes factores a tener en cuenta en lo referente a la calidad de educación. A este respecto, se considera que hay que conceder la importancia al profesorado de todos los niveles tanto de formación inicial como desarrollo profesional permanente (Consejo de la Unión Europea, 2009b).

A través de publicar los informes refiriéndose a la calidad de formación del profesorado, la UE ha indicado varias estrategias desde la perspectiva tanto de política educativa como de las prácticas educativas. Cabe señalar que se difiere a otros organismos supranacionales, porque tal como fue en ese momento el primer organismo supranacional que se puso énfasis en las competencias profesionales docentes.

Para terminar este epígrafe, se citará las metas apropiadas en la formación del cuerpo docente en la Unión Europea para que consultemos y veamos en qué medida ya han mejorado las áreas en las que se han llevado a cabo:

*Promocionar la cooperación entre los Estados miembros en la formación inicial, en servicio y de perfeccionamiento con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación como modo de responder a los retos de la prolongación de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida dentro del marco de una sociedad del conocimiento; desarrollar una dimensión europeo de la educación en la formación inicial del profesorado; mejorar la imagen pública de la profesión docente y la mutua confianza en la cualificación de los docentes acreditados por los Estados Miembros; y promocionar la movilidad de los profesores en la Unión Europea.* (Castilla 2009, pp. 478).

### **3.5. BANCO MUNDIAL**

#### **3.5.1. Breve introducción al BANCO MUNDIAL**

El Banco Mundial (BM), “*The World Bank*” en inglés, es uno de los organismos especializados dentro del sistema de las Naciones Unidas, que se define como una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo; el BM fue creado en 1944 y su sede se encuentra en la ciudad Washington D. C., de Estados Unidos, está integrado por 188 países miembros. Su propósito es reducir la pobreza mediante préstamos de bajo interés, créditos sin interés a nivel bancario y apoyos económicos a las naciones en desarrollo.

La educación es uno de los instrumentos más poderosos para conseguir reducir la pobreza y la desigualdad, y para establecer las bases para un crecimiento económico sostenido. El Banco Mundial, por su parte, recoge datos sobre los insumos, la participación, la eficiencia y los resultados del sector. Toda la información sobre estas cuestiones es evaluada entonces por el Instituto de Estadística del Banco Mundial a partir de respuestas oficiales a las encuestas realizadas y por medio de informes provistos por las autoridades sectoriales en cada país (Banco Mundial, 2016a).

En la propia página web oficial del Banco Mundial, buscando las publicaciones en función del tema, podemos comprobar que ya se ha publicado numerosos materiales sobre el tema “educación” por medio de diversas cuestiones, tales como el acceso y la equidad de la Educación Primaria, la tecnología educativa y el aprendizaje distancia,

temas sobre educación y sociedad, política educativa, etcétera. Asimismo, con el título “enseñanza y aprendizaje”, se pueden encontrar en total 697 libros sobre este tema (Banco Mundial, 2016b). Por otro lado, para encontrar los libros relacionados con el tema de “profesores”, basta con insertar la palabra clave “*teachers*”, y tendremos acceso a siete libros, cuyos títulos son: “*Teachers for Rural School: Experience in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania and Uganda (2008)*”, “*Teacher Shocks and Student Learning: Evidence from Zambia (2005)*”, “*Teachers’ incentives and profesional development in School in Mexico (2002)*”, “*Teaching Adults to Read Better and Faster: Results from an experiment in Burkina Faso (2003)*”, “*Teaching in Cambodia (2008)*”, “*Teaching in Lao PDR (2007)*” y “*Teacher’ Salaries and profesional profile in Mexico (2004)*”.

Como hemos visto, el Banco Mundial también ha desempeñado un papel muy importante en el desarrollo de la educación. Con cerca de tres millones de dólares por año en nuevos compromisos relacionados con el crédito, el Banco Mundial se ha convertido en la principal fuente de capital para el desarrollo en el campo de la educación internacional. Estos recursos ayudan a ampliar las oportunidades educativas para las mujeres en el sur de Asia y para reconstruir escuelas primarias después del conflicto civil en África Subsahariana. Se fomentan los libros de texto, los comedores escolares, nuevos planes de estudios, y la formación del profesorado en miles (o quizá cientos de miles) de sitios en más de 100 países de seis regiones distintas (Heyneman, 2003).

### 3.5.2. Políticas educativas del Banco Mundial sobre formación del profesorado

Para conocer perfectamente las políticas educativas sobre la formación del profesorado del Banco Mundial, en el siguiente epígrafe se va a revisar las opiniones expuestas acerca de ellas. Al igual que los otros dos organismos que ha mencionado anteriormente (tanto la OCDE como la UNESCO), en el Banco Mundial, de igual modo, se ha prestado mucha atención a la educación y la formación del profesorado en los últimos años. En el primer lugar, en cuanto a la área de la educación, se puede destacar que a finales de 1960 el Banco Mundial había creado un departamento de educación para dirigir el trabajo analítico que sustenta sus inversiones y para evaluar los resultados obtenidos de ellas. Además, en 1971, las directrices del Banco Mundial empiezan a destacar las razones de la diversificación de la educación secundaria (World Bank, 1971).

En el año de 1998, se publicó un informe sobre el desarrollo de formación del profesorado, indicando que dicho desarrollo puede suponer una gran diferencia para el aprovechamiento del estudiante (*student achievement*). Se explicaron con mayor atención factores tales como la duración (v.g. los números del año) de ejercer la formación del

Huimin Zhang, 2018

profesorado (inicial y permanente), la fluidez verbal del docente, el conocimiento de la materia, la disposición de libros y materiales (también saber cómo usarlos), las expectativas del maestro y la tutela frecuente del progreso del estudiante. Todos estos son factores clave influyen positivamente en la calidad de la labor de los profesores y, en consecuencia, del éxito del estudiante. En el mismo informe, se indica que el desarrollo docente radica tanto en el crecimiento profesional como en el apoyo profesional, pero además, se señalan las recomendaciones para las condiciones de sostenibilidad, tales como el apoyo al sistema y el desarrollo profesional continuo de la etapa de formación inicial y de la etapa de formación permanente (Craig, Kraft y Du Plessis, 1998).

Podría decirse que la característica especial del Banco Mundial es su constante esfuerzo por fomentar la investigación en los países de América Latina puesto que, a pesar de que en la actualidad los países latinos han logrado proporcionar acceso a la educación básica para la gran mayoría de los niños, la calidad educativa sigue siendo un poco baja en algunos países latinos. Así, con la finalidad de reducir la pobreza y la desigualdad, y enfrentarse a los desafíos que se presenten, se ha creado un grupo de apoyo a la noción intuitiva de que los profesores desempeñan un papel importante en relación a qué, cómo y cuánto aprenden los estudiantes. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación es atraer a las personas calificadas en la profesión docente para retenerles proporcionándoles las habilidades y conocimientos necesarios, y motivándoles para trabajar duro y desarrollar el mejor ejercicio de su profesión posible (Vegas y Umansky, 2005).

Según el mencionado grupo de apoyo, la evidencia sugiere que los cambios en los incentivos docentes pueden afectar directamente a quien quiere entrar y permanecer en la profesión, así como a su trabajo diario en la aula. En su opinión, un tipo de incentivo para atraer a los individuos hacia la enseñanza es la motivación intrínseca, por ejemplo, generando la oportunidad de educar a los niños y con ello mejorar su bienestar. En efecto, por un lado, este es un poderoso aliciente para atraer a las personas hacia la profesión docente; por otro, supone un prestigio, un reconocimiento social que invitar a la gente a convertirse en maestros; y quizás sea el aspecto más común, otro incentivo consiste en las diferencias salariales y otros beneficios económicos que se dan entre el docente y el non-docente; por último, el cuarto tipo de incentivo se refiere a la estabilidad del empleo, puesto que la amenaza de perderlo supone un riesgo que hace poderoso dicho aliciente; las pensiones y otros beneficios no salariales (como el seguro de salud), constituyen un quinto tipo de incentivo; el sexto tipo implica características del trabajo no relacionadas con el salario, tales como que la disponibilidad de las instalaciones y los materiales con los que enseñar sean los adecuados; además, un séptimo incentivo



consiste en la sensación de dominio en el propio puesto de trabajo; por último, la necesidad de satisfacer a los clientes y responder a los supervisores puede ser un poderoso incentivo capaz de afectar al rendimiento en el trabajo (Vegas y Umansky, 2005).

Desde 2003 el Banco Mundial ha realizado una serie de investigaciones a fondo sobre las religiones con respecto a las cuestiones económicas y sociales más graves. Dentro de estos informes, el último (del año 2014), que se llama “*Great Teachers – How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*”, está realizado desde la perspectiva de mejorar el aprendizaje del alumnado en América Latina, y sostiene que la calidad de la educación está condicionada por la calidad de nuestros profesores. Por ello, la admisión de los jóvenes con más talento en la enseñanza requiere un nuevo enfoque, al igual que el aumento de la eficacia de los maestros, y el ofrecimiento de incentivos que puedan motivar a estos para rendir mejor en cada clase, todos los días, y prestando la mayor atención posible a cada niño (Bruns y Luque, 2014).

En el año 2012, Vegas *et al.*, publicaron un informe a través del Banco Mundial, sobre las políticas docentes, y expusieron el marco para analizarlas en los sistemas educativos de todo el mundo con el fin de apoyar la decisión de la política y sus dimensiones. Además, consideraban que el objetivo más importante en política docente es aumentar la eficacia de los profesores, puesto que los recientes estudios han demostrado que el éxito de los maestros es un factor clave para el aprendizaje del estudiante y, por otro, se ha averiguado que el rendimiento de los estudiantes se correlaciona con el progreso económico y social. Por último, cabe destacar que las evaluaciones internacionales han proporcionado información cada vez más completa sobre el aprendizaje y acerca de cómo varía este a través de los sistemas educativos (Vegas et al., 2012).

Como se ha visto, el Banco Mundial se prestó mucha atención a la preparación de ser docente, sobre todo, las políticas educativas más útiles. Desde el punto de vista de las regiones a que se atiende, se centra más en la Latina América. A través de muchas intenciones, nos señala concretamente cómo atrae a los maestros excelentes –a través de las estrategias– para entrar en el centro educativo para garantizar la calidad del aprendizaje del alumnado.

### 3.6. OEI

#### 3.6.1. Breve introducción a la OEI

La Organización de Estados Iberoamericanos (en adelante, OEI), es un organismo internacional de carácter gubernamental que busca la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, de la democracia y de la integración regional. Se creó en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana y con el carácter de agencia internacional, la sede central de su Secretaría General está en Madrid, España, pero cuenta con oficinas regionales tanto en América Latina como en otros países miembros. Como consecuencia se celebró el I Congreso Iberoamericano de Educación, celebrado en Madrid, además, en 1954, el II Congreso Iberoamericano de Educación, que tuvo lugar en Quito, se decidió transformar la OEI en un organismo intergubernamental. Posteriormente, se inició otros congresos en distintos periodos.

#### 3.6.2. Políticas educativas de la OEI sobre formación del profesorado

Indudablemente, la OEI también otorga gran importancia a la profesión docente, y se han llevado a cabo muchos proyectos con el fin de solucionar los problemas del proceso de aprendizaje y de la enseñanza. El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de actuación de la OEI; por ello, tiene una presencia destacada en el ambicioso proyecto *“Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”*. Con este proyecto, los propósitos de la OEI para los próximos años son: “colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga las credenciales correspondientes”; “desarrollar experiencias innovadoras sobre el apoyo a los profesores principiantes”; “colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional”, etcétera (Marchesi, 2009, pp.135).

Por estas razones, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI), sustentándose en el proyecto *“Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”*, inició una amplia gama de

Huimin Zhang, 2018

temas diferentes como, por ejemplo, la alfabetización (Jabonero y Rivero, 2009), la cultura escrita (Miret y Armendano, 2009), la educación artística (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009), la educación técnico-profesional (Blas y Planells, 2009), la evaluación (Martín y Rizo, 2009), la infancia (Palacios y Castañeda, 2009), la profesión docente (Vélaz y Vaillant, 2009), las reformas educativas (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009), y por último, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (Toscano, Carneiro y Díaz, 2009).

Dentro de estas series de temas diferentes que trata la OEI, concretamente sobre el tema de “la profesión docente” existe un libro titulado *“Aprendizaje y desarrollo profesional docente”* que se centra en el desarrollo profesional de los profesores para ofrecer una amplia perspectiva sobre su situación en Iberoamérica. Se cree que estos son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar “la sociedad del conocimiento” (Vélaz y Vaillant, 2009). También, desde el punto de vista de este libro, se considera que son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: tanto su formación inicial y permanente como el proceso de selección y de incorporación a la escuela y las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, incluso, el apoyo de los poderes públicos, además, las perspectivas profesionales a lo largo de sus vidas y la valoración social que perciben (Vélaz y Vaillant, 2009).

Además, los docentes son realmente importantes en relación a la influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes y la mejorar la calidad de la educación, por lo tanto, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para llegar a ser docentes; asimismo, requerimos también buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure adquirir las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional (Vélaz y Vaillant, 2009). A este respecto, existen diversas posibilidades para mejorar la calidad de la enseñanza; una de las cuales es el desarrollo profesional docente.

Hay diferentes capítulos donde se investiga, desde distintas perspectivas, temas pertinentes para la reflexión y el debate de los problemas que existen en el campo de formación del profesorado. Hay autores que analizan los retos a los que se enfrentan hoy los profesores, así como las respuestas que deben dar los nuevos programas de formación de docentes (Esteve, 2009); por otra parte, Vaillant (2009) desde el punto de vista de la política, muestra que el desarrollo profesional docente debe transformarse a la par de los cambios que se están realizando en los sistemas socioeconómicos; por otro lado, desde el punto de vista de Nóvoa (2009) nunca se cuestionó la importancia de los profesores ni su papel clave en el cambio educativo, pues su atención se dirigía hacia otros temas: formar a los docentes dentro de su profesión, promover nuevas

modalidades para organizarla, y reforzar la dimensión profesional y la presencia pública de los docentes.

Después, en el año 2014, la OEI publicó otro libro titulado “*2014 Miradas sobre la educación en Iberoamericana: Avances en las metas educativas 2021*”. En este libro, en cuanto al tema “fortalecer la profesión docente”, aporta dos metas específicas: “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria”; y “favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente”, sustentándose en estas metas, a través de las conclusiones de los análisis realizados sobre los países de Iberoamericana, se presentan propuestas para mejorar tanto la formación inicial como la formación continua (OEI, 2014).

Las propuestas de la OEI son elementos imprescindibles para el progreso profesional de los docentes. En este sentido, el informe surge de muchas propuestas acerca de cómo lograr que la profesión sea más atractiva para que los jóvenes mejores preparados accedan a ella con la motivación. En primer lugar, es indispensable “apoyar las iniciativas que contribuyan a mejorar la percepción social de la docencia y su prestigio profesional” (v.g. punto de partida inexcusable para estimular la elección de la carrera docente); en segundo lugar, se debe “promover el acceso a la profesión docente de los estudiantes más competentes para garantizar una enseñanza de calidad”; en tercer lugar, debe “fortalecerse la calidad de las instituciones que ofrece la formación inicial, lo cual exige respaldar los procesos que contribuyan a mejorar el funcionamiento de dichas instituciones”; al mismo tiempo, se deben “mejorar los programas de formación con los que trabajan, y establecer rigurosos criterios de selección para los profesores responsables de la formación docente inicial”; por último, debe “asegurarse que dichos modelos de formación estén respondiendo a las necesidades de los diversos contextos escolares iberoamericanos” (OEI, 2014).

A partir de los últimos años de la década de los ochenta, los sistemas educativos iberoamericanos han experimentado una serie de transformaciones que, por supuesto, obedecen a los diferentes ajustes de orden macro-estructural de los modelos de desarrollo. Por ello, comprender y responder a estas nuevas y complejas realidades exigen fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes desde el sentido contemporáneo de la educación y de la escuela (González Lara, 2008).

Sin excepción, la OEI se ocupa de explorar las propuestas de fortalecer la calidad y la mejora de la preparación docente. Por esta razón, se puede ver que dos maneras de conseguir ese objeto de mejorar se aparecen: uno es atraer a los mejores candidatos para

llegar a ser docentes; y el segundo es a través de reflexión y los problemas que se enfrenta la formación del docente para encontrar más metas concretas.

### 3.7. Síntesis conclusiva

Hoy en día, el estudio sobre la educación cada vez se analiza más desde la perspectiva supranacional con el propósito de exponerla a la vista no gubernamental (Fernández, 2011; Represas, 2015). A pesar de que no hay muchos estudios sobre el análisis de tantos organismos como ha mencionado en la presente tesis, ciertamente se trata de un suceso de carácter gradual que aumentará progresivamente en el futuro. En función de ello, para que entendamos bien el desarrollo de formación del profesorado con más profundidad y de manera más concreta, cabe señalar que muchos organismos llevan a cabo los estudios y producen los resultados distintos desde sus propias perspectivas.

A lo largo de este apartado hemos podido comprobar que la formación del profesorado debe entenderse como la política educativa supranacional más importante de los distintos organismos, tales como la OCDE, la UNESCO, la UE, el Banco Mundial y la OEI. Concretamente, por ejemplo, en primer lugar, la OCDE, con sus informes y las encuestas tanto de TIF como de TALIS, presta muchas atenciones al desarrollo profesional del docente, requiere encontrar soluciones por medio de muchas perspectivas, tales como el ambiente en la aula, la forma de administración, el género del docente y las tecnologías de enseñanza, es decir, el interés que ha manifestado la OCDE radica en cómo se forma a los docentes atendiendo a la “profesionalización”. En segundo lugar, la UNESCO enfatiza sobre la premisa de mejorar la ética de la profesión del docente, como por ejemplo, los códigos de conducta; por otro lado, pone interés en la técnica informática de TIC. Por último, siendo este el núcleo del desarrollo del docente, se presta mucha atención a la calidad del profesorado.

Además, como acabamos de presentar, la UE también otorga gran importancia a la educación y la formación del profesorado, además de ellos anteriores, también al análisis de las competencias o a las cualificaciones docentes, dado que a través de los estudios, se expone que, si la formación del profesorado fuese el factor determinante de la calidad de educación, las competencias docentes serían el elemento determinante de la formación del profesorado. Por otro lado, el Banco Mundial no puede negar el rol de las competencias docentes en la de formación del profesorado, pues también requiere promover la profesión del docente atendiendo al aprovechamiento del estudiante, la atracción de personas calificadas para formar parte del grupo de profesores, y la

Huimin Zhang, 2018

efectividad de los maestros. Por último, la OEI ha llevado a cabo muchos proyectos con el fin de promover numerosos aspectos de interés para la educación, especialmente el desarrollo profesional docente a través del ofrecimiento de las propuestas útiles según el contexto de Iberoamérica sobre la formación inicial y la formación permanente.

Para terminar, se quiere añadir que, por un lado, en el caso de la presente tesis, se pretende reunir cinco organismos supranacionales en la área de formación del profesorado; sin embargo, debido al límite de espacio y de profundidad que ello supone, si se presenta una visión más amplia, trabajando solamente un apartado, resulta muy difícil perfilar los estudios sobre la formación del profesorado que han realizado todos los organismos, puesto que además de los anteriores que hemos comentado, existen otros más que han prestado atención a este tema desde hace mucho tiempo. En último lugar, en cuanto a este apartado, en el futuro se podrá continuar y realizar los estudios según el mismo modelo, pero añadiendo una investigación comparada entre estos cinco organismos para que nos ofrezcan las convergencias y divergencias presentes en las múltiples experiencias recogidas durante la formación del profesorado.

## **SEGUNDA PARTE:**

## **METODOLOGÍA**

### **CAPÍTULO 4**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presentará la metodología que ha tenido en cuenta para llevar a cabo la investigación de la tesis. Así, ha dividido el capítulo en cuatro apartados, que son: los objetivos y hipótesis de la investigación; los métodos utilizados en la investigación; la fundamentación y diseño de la investigación y las fases del estudio comparado.

El primer apartado se divide en dos partes: la hipótesis, los objetivos generales y específicos de la investigación. En cuanto la segunda parte, en ella se expone la metodología de la investigación mediante la presentación de una tabla donde constan: la estructura de la tesis, los objetivos generales y específicos y los métodos utilizados para entender los contenidos y la metodología de manera más clara. En el segundo apartado, se introduce la metodología de estudio comparado de manera teórica. Y en el tercer apartado, referente al estudio comparado, trata sobre la metodología con el fin de responder a los objetivos que ha planteado previamente en el primer apartado, concretándolos en dos etapas: la fundamentación y el diseño del estudio comparativo. Por un lado, con respecto a la fundamentación, plantea este punto a través de la revisión del desarrollo del estudio comparativo desde la perspectiva internacional, y después particularmente en China y España, con el fin de disponer de una visión más amplia y que explique mejor esta metodología; por otro lado, el diseño es como una especie de “pre-fase” de la realización. En ella quedan implicadas la selección, identificación y justificación del problema de investigar, incluyendo tanto la delimitación del objeto y las hipótesis de estudio como la selección de los países, que en nuestro caso, serán China y España. Por último, para comparar estos dos países de una manera más científica y coherente, se divide el cuarto apartado en cuatro fases: fase interpretativa, fase descriptiva, fase yuxtapuesta, y fase comparativa y explicativa.

## **4.1. Hipótesis y objetivos de la investigación**

### **4.1.1. Hipótesis**

“Las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones a un problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender” (Bisquerra, 2004, pp.128).

En este sentido, la hipótesis de la que partimos es que existen ciertas diferencias entre las políticas e iniciativas de distintos países en cuanto a las competencias profesionales del cuerpo docente, así como en lo referente al sistema de educación primaria, a la formación del profesorado de dicha etapa y a las competencias profesionales generales del maestro. En este sentido, las hipótesis que se plantean para el presente estudio son las siguientes:



- se pueden apreciar convergencias y divergencias en la Educación Primaria del sistema educativo entre China y España

- se pueden apreciar convergencia y divergencias en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria entre ambos países

- las competencias profesionales docentes de ambos países sí están recogido en la legislación educativa, también se pueden apreciar convergencias y divergencias en torno a las competencias profesionales docentes de ellos

- basado en las divergencias en torno tanto al sistema educativo como la formación inicial del profesorado y las competencias docentes en Educación Primaria de España, se pueden recomendar la prospectiva o al menos, servir como unas guías para mejorar los aspectos correspondientes para China, a través de aportar las ideas inspiradas en relación con las competencias docentes para renovar la política educativa correspondiente y mejora la calidad del cuerpo docente con más avances.

Dicho esto, se permite establecer y definir los objetivos generales y específicos a realizar en este estudio. Tal como demostrará a continuación, hay cinco objetivos generales. Además, cada uno de los cinco objetivos generales se dividen, respectivamente, en otros objetivos específicos.

#### **4.1.2. Objetivos generales y objetivos específicos**

En función de la finalidad de la investigación, se divide los objetivos en dos partes: los generales y los específicos. Así, se centrará los dos tipos de objetivos en la comparación de la formación inicial del profesorado de primaria de China y España, desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes. En este caso, la investigación pretende “*obtener las convergencias y divergencias entre China y España desde la perspectiva tanto de la formación inicial del profesorado como de las competencias profesionales docentes de primaria basándose en el contexto educativo de los dos países*” y “*exponer algunas recomendaciones basándose en el contexto educativo chino*”. Para conseguir este propósito ha considerado necesario delimitar seis objetivos generales.

La finalidad que se ha descrito se centra en la formación del profesorado y las competencias profesionales docentes basado en el contexto educativo de ambos países, por lo que podemos definir el primer objetivo como *Describir y comprender la evolución histórica y estado actual del sistema educativo de China y España, siendo como una base para realizar la*

*descripción tanto de la formación (inicial) del profesorado como de las competencias profesionales docentes. Y el segundo es describir y comprender la formación del profesorado y las competencias profesionales docentes desde la perspectiva del desarrollo histórico con el propósito de aportar un contexto básico para realizar los demás estudios comparativos. Para aportar otro punto de vista de la formación (inicial) del profesorado, se realiza también un marco supranacional con el fin de contextualizar la formación del profesorado en el ámbito supranacional, es decir, por medio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Unión Europea (UE), Banco Mundial (BW) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el fin de obtener un punto de vista internacional.*

Basándose en los dos objetivos generales anteriores, se inicia el estudio comparativo, por un lado, con la cuarta finalidad general: *describir el desarrollo histórico reciente y la situación actual de la educación primaria en los sistemas educativos de China y España.* Esto incluye dos objetivos específicos a los que prestará atención en la investigación:

- Hacer una revisión de la evolución de las características de la Educación (Primaria) en China y España, en base a la legislación.
- Describir la situación actual de la Educación (Primaria) en China y España, atendiendo a variables como su marco legislativo, organización actual, principios y objetivos, organizaciones del plan de estudios y la estructura de evaluación, etc., en base a la legislación.

Por otro lado, como el quinto objetivo general se trata de *describir la evolución histórica reciente y la situación actual en la formación inicial del profesorado de (primaria) de China y España.* Así, se distinguen los siguientes objetivos específicos:

- Describir la evolución reciente de la formación inicial del profesorado de (primaria) en China y España, en base a la legislación.
- Describir la situación actual de la formación inicial del profesorado de (primaria) en China y España, atendiendo a variables como su marco legislativo, su organización de instituciones, su nivel educativo de partida, sus criterios de acceso, su organización didáctica, su titulación, etc., en base a la legislación.

Por último, el sexto objetivo general en el estudio es *comparar la formación inicial del profesorado de primaria de China y España desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes*, lo que supone el núcleo de la comparación del estudio. Se expone a través de estos siete requisitos:

- Analizar el surgimiento y evolución del término *competencia* en China y España.
- Describir el marco teórico del modelo de competencias aplicado a la educación.
- Describir el marco teórico del modelo de competencias aplicado a formación inicial del profesorado de primaria, así como el análisis supranacional en China y España.
- Conocer las convergencias y divergencias entre las políticas e iniciativas sobre las competencias profesionales de China y España.
- Descubrir las percepciones sobre las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y el establecimiento del plan de estudios de las universidades (Normales) para conocer el estado actual de las iniciativas de la formación inicial del docentes de Primaria.
- Construir y ofrecer las propuestas para mejora la calidad del cuerpo docente tanto de la formación como de las competencias profesionales para la Educación primaria en el contexto de China.
- Aportar datos empíricos válidos que contribuyan a desarrollar programas y estrategias de actuación para la mejora de la calidad del profesorado de Educación Primaria.

#### **4.2. Métodos utilizados en la investigación**

El empleo de la metodología adecuada siempre es un aspecto importante para lograr exponer el problema correctamente y alcanzar la finalidad deseada. El objetivo y el ámbito de la investigación han requerido el uso del estudio comparativo, la metodología que coincide con el tema de la formación del profesorado. En el campo de la Educación Comparada, la enseñanza de la universidad y la investigación de formación del profesorado ya han venido siendo un tema muy clásico desde los inicios de la propia disciplina (Altbach, 1990; Ferrer y Garmendia, 2010), y del mismo modo, los responsables de la formación del profesorado existe también un creciente interés por la educación comparada (Altbach, 1990). Asimismo, si nos ceñimos a los últimos veinte años, es posible constatar un notable incremento de los trabajos realizados dedicados a este tema, desde una perspectiva comparativa. Por otro lado, “dicho incremento se ha

Huimin Zhang, 2018

producido tanto por la iniciativa de un gran número de analistas e investigadores como, sobre todo, por el auge de los estudios realizados en el marco de los organismos internacionales en materia de educación” (Egido, 2013, pp. 168).

Partiendo de esta base, en la parte dedicada a la investigación de los dos países seleccionados, que en nuestro caso son China y España, se empleará la metodología comparada. En el siguiente cuadro quedan presentados todos los métodos y objetivos relacionados con cada capítulo (véase Tabla 4.1).

Tabla 4.1. Síntesis de estructura, objetivos generales y específicos y método de la tesis			
Estructura de la tesis	Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Métodos
Capítulo 1	Objetivo general 1	—	Marco Teórico
Capítulo 2	Objetivo general 2		-
Capítulo 3	Objetivo general 3		Revisión de la literatura
Capítulo 4	—	—	Metodología
Capítulo 5	Objetivo general 4	Objetivo específico 4.1. 4.2.	Estudio comparativo
Capítulo 6	Objetivo general 5	Objetivo específico 5.1. 5.2	
	Objetivo general 6	Objetivo específico 6.1. 6.2. 6.3. 6.4. 6.5. 6.6. 6.7.	
Capítulo 7	—	—	Resultados
Capítulo 8	Conclusiones de la investigación	—	Conclusiones
Capítulo 9	Prospectiva y limitaciones	—	
Fuente: Elaboración propia			

### 4.3. Fundamentación y diseño del estudio comparado

#### 4.3.1. Fundamentación

En cierta medida, la educación comparada ha pasado por una larga periodización. García Garrido (1996) nos propone la división en: “la etapa pre-científica” (hasta el s. XVIII), “la etapa de toma de conciencia” (s.XVIII-s.XIX) y “la etapa de elaboración sistemática” (s.XIX-s.XX).

De igual modo, tanto en China como en España (pues ambos son los países elegidos para realizar el estudio), la educación comparada es una tradición. Concretamente, en China, desde el año 1901 hasta el año 1907, ha aparecido una revista titulada “*Serie de Libros de Educación*” (教育丛书) con el fin de publicar los trabajos de investigación de la educación en el extranjero. A partir de los años 1920s, la Educación Comparada, como el método importante en la área educación, se ha establecido las correspondientes asignaturas en algunas universidades en China. En este caso, es imprescindible destacar los libros de texto de la asignatura más clásicos en la área de Educación Comparativa, tales como: “*Discurso de la Educación en el Extranjero*” (各国教育比较论) de Zhuang Zexuan (庄泽宣), publicado en el año 1929, “*Educación Comparada*” (比较教育) de Zhong Luzhai (钟鲁斋) del año 1935 y “*El Sistema Educativo en el Extranjero*” (各国教育制度) de Chang Daozhi (常导之), publicado en el año 1937 (Wang, 1999). A continuación, cabe destacar que el desarrollo de la Educación Comparada, a partir del principio de la época de la fundación de la República Popular China (desde el año de 1949), ha llegado a través del aprendizaje de Rusia, estableciéndose en los centros de investigación que prestan atención a la dinámica del desarrollo de la educación internacional (Wang, 1999). En resumen, la asignatura de educación comparada como la metodología de estudio comparada en China se ha tenido una larga historia y ya ha conseguido muchas avances en su caso.

En el caso de España, la Educación Comparada es una disciplina que continúa mejorando. A principios del siglo XX, España, por un lado, sigue siendo un retraso en el sistema con respecto al de los extranjeros; por otro, los estudiosos de ese momento conceden más importancia la educación comparada de forma descriptiva, sin prestar más espacio a la explicación casual de los fenómenos educativos (García Garrido, 1986). Sin embargo, en la siguiente época ha realizado una rigurosa investigación sobre la educación comparada, a la vez, cabe destacar que la esencia de la educación comparada española es la finalidad de práctica de los estudios comparativos (Velloso de Santiesteban, 1989).

Le parece acertada la opinión clásica en la área del estudio comparado. Por ello, se considera que debe destacar las opiniones más citadas a este respecto. Pues bien, según Bereday (1968), la aplicación del método comparado se divide en cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Más adelante, estas fases han sido ampliadas por García Garrido (1991) en las siguientes: identificación del problema y pre-hipótesis; planteamiento de la investigación; estudio descriptivo, explicativo e interpretativo; yuxtaposición y confrontación de datos; comparación, y conclusiones comparadas y de convergencia.

Teniendo en cuenta las opiniones de los investigadores y simplificando la realización del estudio, en nuestro caso, se llevará a cabo las siguientes fases para desarrollar la investigación: la fase interpretativa, la fase descriptiva, la fase yuxtapuesta y la fase comparativa o explicativa.

#### **4.3.2. El diseño del estudio comparado**

Antes de realizar las coreespodientes fases, el diseño del estudio comparado es como una pre-fase de la realización del trabajo que implica la selección, identificación y justificación del problema de investigar, incluyendo tanto la delimitación del objeto y las hipótesis de estudio como la selección de los países, que en nuestro caso, son China y España.

En primer lugar, en cuanto a las hipótesis y los objetivos de estudio, estos ya se han presentado en el apartado “Hipótesis y objetivos de la investigación”, dentro de este capítulo. Según García Garrido (1991), hay que atender a “criterios de comparabilidad”, por ello, en lo que respecta a este trabajo, cabe decir que existen suficientes semejanzas y diferencias entre los dos países seleccionados para poder realizar comparaciones, tales como aquellas semejanzas que se centran en parámetros e indicadores comunes; pero, a la vez, se pueden apreciar suficientes diferencias que enriquecen las conclusiones de dichas comparaciones con el fin de que aprendan mutuamente para mejorar aquellas dimensiones en que les haga falta. Además, no se puede negar la importancia de la preparación en el contexto cultural de los países seleccionados para realizar las comparaciones. Tal como apunta Bereday (1964, pp. 40) “es preciso considerar en esta preparación tres aspectos fundamentales, (...). Son los siguientes: conocer la lengua usada en el área estudiada; residir en ella el tiempo suficiente; vigilarse cuidadosamente y persistentemente a sí mismo”. En el caso de este estudio, ya se han tenido en cuenta estos tres aspectos indicados por Bereday.

#### 4.4. Fases del estudio comparado

##### 4.4.1. Fase descriptiva: parámetros e indicadores

Se trata de una fase –fase descriptiva– que suele ocupar más tiempo, puesto que en ella pueden darse hasta cuatro pasos fundamentales: “la recopilación de datos”; “el análisis formal y material de los mismos”; “su análisis explicativo”, y “las conclusiones analíticas” (García Garrido, 1996).

Una vez determinadas las hipótesis y los objetivos de la investigación y la selección de los países, comienza el desarrollo de la primera fase, que se denomina la *descripción*. En dicha etapa descriptiva se ha realizado diferentes acciones, pero la fundamental ha sido, además de la recopilación de datos de las diferentes unidades de comparación, el análisis formal de los mismos a través de recoger los datos en función de los parámetros e indicadores que ha elegido. Es por ello que, a veces, esta fase se denomina también *fase analítica*, tal como hace, por ejemplo, García Garrido (1982, 1996). Este epígrafe ha tenido como eje primordial el establecimiento de una calificación de la información obtenida a partir de las categorías de comparación, según las cuales distinguimos los parámetros e indicadores (véase Tabla 4.2.).

<b>Tabla 4.2.</b> Categorías, parámetros e indicadores de comparación	
<b>CATEGORÍA I: Sistema Educativo y Educación Primaria</b>	
<b>Parámetros comparativos</b>	<b>Indicadores</b>
PAR 1. El sistema educativo	*IND 1. Antecedentes históricos *IND 2. Marco legislativo moderno *IND 3. Organización actual del sistema educativo
PAR 2. La Educación Primaria	*IND 4. Marco legislativo de la Educación Primaria *IND 5. Principios y objetivos de la Educación Primaria *IND 6. Organización del plan de estudios de Educación

Huimin Zhang, 2018

	Primaria  *IND 7. Calendario lectivo, horarios y plan de estudios de la Educación Primaria
PAR 3. La evaluación en Educación Primaria	*IND 8. Estructura de la evaluación en Educación Primaria *IND 9. Organización de la evaluación en Educación Primaria *IND 10. Sentido y función de los resultados de la evaluación en Educación Primaria
<b>CATEGORÍA II: Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria</b>	
<b>Parámetros comparativos</b>	<b>Indicadores</b>
PAR 4. Estructura organizacional de la formación inicial del profesorado	*IND 11. Antecedentes históricos *IND 12. Marco legislativo moderno *IND 13. Organización de las instituciones de formación inicial del profesorado
PAR 5. Requisito de previa al acceso a la formación inicial en Educación Primaria	*IND 14. Nivel educativo de partida
PAR 6. Acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria	*IND 15. Selección y otros requisitos correspondientes
PAR 7. Estructura curricular de la formación inicial docente en Educación Primaria	*IND 16. Objetivos curriculares de la formación inicial del profesorado de primaria *IND 17. Plan de estudios de la formación inicial del profesorado de primaria *IND 18. Prácticum de la formación inicial del profesorado de primaria
PAR 8. Proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria	*IND 19. Modelos de la formación inicial del docente de primaria

Huimin Zhang, 2018



	*IND 20. Cualificaciones finales de la formación inicial del profesorado de primaria
<b>CATEGORÍA III: Las competencias profesionales docentes de educación primaria</b>	
<b>Parámetros comparativos</b>	<b>Indicadores</b>
PAR 9. Estructura organizacional	*IND 21. Antecedentes históricos  *IND 22. Marco legal de las competencias profesionales docentes
PAR 10. Competencias I: Dimensión de profesión	*IND 23. Éticas, ideales y responsabilidades profesionales
PAR 11. Competencias II: Dimensión Cognitiva	*IND 24. Conocimientos generales /culturales  *IND 25. Conocimientos pedagógicos y psicológicos  *IND 26. Conocimientos didácticos y disciplinares  *IND 27. Conocimientos pedagógico de interculturalidad e inclusión  *IND 28. Conocimientos de la evaluación
PAR 12. Competencias III: Dimensión Instrumental	*IND 29. Competencias de la gestión de la clase  *IND 30. Competencias de la enseñanza efectiva  *IND 31. Competencias de la Tecnología de Información y de Comunicación (TIC)  *IND 32. Competencias de la comunicación  *IND 33. Competencias de la colaboración con los compañeros, la familia de alumnado, la comunidad y la sociedad  *IND 34. Competencias del Prácticum

PAR 13. Competencias IV: Dimensión Actitudinal y afectiva	*IND 35. Motivaciones de gustar la enseñanza *IND 36. Pasión por enseñar *IND 37. Competencias emocionales
PAR 14. Competencias V: Creencias de profesión	*IND 38. Competencias del aprendizaje permanente
<b>Fuente:</b> Elaboración propia	

En este caso, se ha proyectado tres categorías de cada uno, elaborando sus parámetros y sus indicadores. Las tres son programas del sistema de educación y de primaria, del programa de formación del profesorado (incluido de primaria), y del programa de competencias profesionales de los maestros de primaria. Por medio de estas tres categorías se puede plantear los parámetros y los indicadores apropiados a través de recoger los datos de esta fase descriptiva con el fin de juxtaponer en los siguientes pasos.

#### 4.4.2. Fase interpretativa

En la etapa de interpretación, es imprescindible utilizar los diversos enfoques y métodos de las ciencias sociales, con el propósito de averiguar desde otros puntos de vista todos los datos e informaciones de carácter pedagógico que se han reunido en la fase descriptiva (Raventós, 1983); en este sentido, pueden darse distintas explicaciones en función del contexto educativo: cultura, economía, ideología, sociedad, filosofía, historia, política o religión. En cierto sentido, se trata de enfocar y correlacionar los elementos en función de los fenómenos educativos presentes en el análisis realizado (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016).

Para llevar a cabo la realización de esta etapa, se ha optado por trabajar las distintas dimensiones, tales como la de política, economía, cultura y historia, de manera conjunta, puesto que estos cuatro elementos, en cierta medida, han influido en el desarrollo educativo.

Para aportar como una base de las fases tanto de descriptiva como de juxtapuesta y de comparativa, en nuestra investigación, se pone esta fase –fase interpretativa– en el primer paso de la investigación. En se caso, más concreto, se realiza en los capítulos 5 y 6, llamando el apartado “marco contextual” a través de exponer breve contextualización

del estado territorial, sociopolítico y económico y breve contextualización del sistema educativo tanto en China como en España (véanse apartados 5.1. y 6.1.)

#### **4.4.3. Fase yuxtapuesta**

La yuxtaposición se ha calificado como una etapa propiamente comparativa (Raventós, 1983). Por ello es una etapa clave, ya que se ha constituido como la fase real del estudio comparado. En ella, la investigación se ha realizado a través de la necesaria confrontación sistemática de los datos y de la información relacionada con los parámetros e indicadores de los que hemos presentado en la fase de descripción.

A través de la recopilación los datos en función tanto de las tres categorías que se ha diseñado (programa I de sistema educativo de educación primaria; programa II de formación del profesorado de primaria y programa III de las competencias profesionales del maestro de primaria), como de los parámetros e indicadores que ha establecido en la Tabla 4.2., y de las investigaciones en los capítulos V (investigación relacionada con China) y VI (investigación relacionada con España), se presentarán de manera confrontada con el fin de obtener no solo semejanzas y diferencias entre China y España, sino la comparación de los “*conjuntos paralelos*” (Raventós, 1983).

#### **4.4.4. Fase comparativa y explicativa: convergencias y divergencias**

La comparación consiste en “una fase de evaluación, de resultados, de consecución, etc., a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados en las etapas anteriores, y en especial de los análisis de la yuxtaposición”, cuyo objetivo principal es el de “valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental” (Raventós, 1983, p. 71). En este sentido se pueden obtener las conclusiones a través de la comparación entre las semejanzas y diferencias que han sido apreciadas entre los países seleccionados.

Por otra parte, como ha señalado en este epígrafe, la fase explicativa es el segundo objetivo para reconocer las convergencias, divergencias y, especialmente, las tendencias a las que se alude en el futuro. De igual modo, Ferrer (2002, p. 103-104) señala que aunque no todo estudio comparativo lleva a cabo esta etapa, “sí puede decirse el desarrollo de los estudios comparativos, junto con la elaboración de esta fase

prospectiva, constituyen uno de los elementos más útiles para incardinar a nuestra ciencia en la realidad educativa de nuestros países”. En el caso de este estudio, por un lado, ha seleccionado la yuxtaposición y la comparación como temas a tratar en este apartado que, por otro lado, se revisará de nuevo en el capítulo final de la tesis, de manera más profunda, con el propósito de aplicarles las conclusiones mencionadas y de mejorar las competencias profesionales de los maestros de primaria de China.

Cabe señalar que en la presente tesis, se une la fase yuxtapuesta y comparativa para facilitar tanto explorar las divergencias y convergencias entre China y España (los dos países seleccionados) como analizar la yuxtaposición y valorar y extraer conclusiones de comparar. Se puede ver los detalles en los capítulos 5 y 6.

#### **4.5. Síntesis conclusiva**

Como acabamos de presentar, este capítulo se centra en el marco metodológico. Se parte de las hipótesis de la investigación, pues, como ya se ha mencionado, ellas son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan a un problema que va a investigar (Bisquerra, 2004). En el siguiente, se presenta los objetivos para aclarar y conseguir las finalidades del estudio, en su caso, se divide en los objetivos generales y específicos.

En vista del carácter del estudio comparado, es una buena medida tanto para comprobar las hipótesis como para los objetivos de esta investigación. Puesto que, en general, es cada vez más que los trabajos realizados al tema de la formación (inicial) del profesorado a través del estudio comparado.

Basándose en dicho estado actual, en nuestra investigación, se diseñó dividiendo en las siguientes fases: fase interpretativa y descriptiva, fase yuxtapuesta y comparativa. Cabía indicar que antes de la fase descriptiva, se introduce la contextualización concretando en del estado territorial, socio-político y económico, incluso la educación desde la perspectiva general como un contexto general para empezar la fase descriptiva, es como la fase interpretativa. Por otro lado, la fase descriptiva, de igual forma, excepto la formación inicial del profesorado y las competencias docentes, el sistema educativo (destacando la Educación Primaria) es como una partida para otras dos categorías. Además, los resultados de la yuxtapuesta y comparativa se configuran las bases de las conclusiones finales de los últimos capítulos de esta investigación.

## **TERCERA PARTE:**

### **ESTUDIO COMPARADO**

## **CAPÍTULO 5**

### **CHINA**

Del capítulo 5 al 7 conforman el núcleo del presente estudio comparado. El capítulo 5 se divide en dos partes: el marco contextual, en el que se realiza una breve exposición de la situación del estado y de la educación, por un lado; por otro lado, la fase descriptiva, que se desarrolla a través de tres categorías divididas en varios parámetros e indicadores (véase Tabla 4.2.), con el propósito de describir el mapa del sistema

educativo, la formación inicial del profesorado y las competencias profesionales en China respectivamente, desde la perspectiva general y de la etapa de la educación primaria.

## **5.1. Fase interpretativa: marco contextual**

### **5.1.1. Breve contextualización del estado territorial, sociopolítico y económico.**

A pesar de que en ninguna sociedad se puede ignorar que la educación desempeña un importante papel para formar a la ciudadanía de una nación, es imposible que esto funcione sin más apoyo. En este sentido, es importante señalar que la educación influye, por un lado, en el desarrollo personal, físico y mental del individuo, pero, al contrario, la educación es afectada por la política, la economía, la cultura y la historia de la sociedad. (Elaboración Conjunta de Doce Universidades Normales, 2002). Por lo tanto, en esta parte, se va a explicar brevemente la contextualización del estado como la raíz y la base para saber y entender bien la educación.

La República Popular China (en chino simplificado es “中华人民共和国”, y en Pinyin es “zhōng huá rén mín gòng hé guó”), o simplemente China, es un Estado situado en Asia Oriental. Está dividido en veintitrés provincias, cinco regiones autónomas, cuatro municipios bajo jurisdicción central (Pekín, Tianjin, Shanghai, Chongqing) y dos regiones administrativas especiales (Hong Kong y Macao).

Con una superficie aproximada de 9,600,000 km<sup>2</sup>, es el tercer país más extenso por superficie terrestre detrás de Rusia y Canadá, y tiene fronteras terrestres con catorce países y seis países con frontera marítima. También es el país más poblado del mundo, con más de 1,374,620,000 habitantes, dentro de los cuales, 704,140,000 son hombres (51,22%) y 670,480,000 (el 48,78%) mujeres (Oficina Nacional de Estadísticas de China, 2016). Si se divide desde la perspectiva de la ciudad y el campo, los ciudadanos que viven en la ciudad son 771,160,000 (56,10%) frente a los que viven en el campo que son 603,460,000 (43.9%) (Oficina Nacional de Estadísticas de China, 2016).

Tiene la sede de su gobierno en la capital Beijing, y “Pekín” es la adaptación al español de la forma latina oficial antigua “Peking” que, según la RAE, es la forma recomendada de llamar a esta ciudad en español. Pekín está situado en el norte de China. Es una de las ciudades más pobladas de China con 21,710,000 en 2015 (Oficina Nacional de Estadísticas de China, 2016). Como ya se ha mencionado, Pekín es uno de los cuatro municipios que están bajo jurisdicción central.

La *Constitución de la República Popular China* o la *Constitución China* de manera simplificada (Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1982) es la ley más importante de China, y posee el máximo poder jurídico. Desde la fundación de la República Popular China en el año 1949, ya se ha reelaborado cuatro veces: el 20 de septiembre de 1954, el 17 de enero de 1975, el 5 de marzo de 1978 y el 4 de diciembre de 1982. La actual Constitución es del año 1982 y ha sido revisada en el año 1988, 1993, 1999 y 2004. De forma general, nos proporciona una parte importante de los principios fundamentales del sistema social y el sistema de estado de un país, así como también los principios básicos de la organización de los órganos y las actividades de los ciudadanos, con sus derechos y obligaciones básicas, es decir, la *Constitución China* abarca todos los aspectos del país.

Asimismo, la *Constitución China* regula la naturaleza y el régimen del estado, por un lado, la República Popular China es un estado de dictadura democrática popular (人民民主专政) dirigido por la clase obrera y basado en la alianza de los obreros y los campesinos (工农联盟) y el sistema socialista es su sistema básico (Constitución China, artículo 1); por otro lado, el Congreso (代表大会), como sistema de Administración Central, es el órgano supremo del poder del Estado, y el órgano permanente es la Asamblea Popular Nacional (全国人民代表大会) (Constitución China, artículo 57). Los dos ejercen el poder legislativo (Constitución China, artículo 58).

En concreto, entre las responsabilidades del Congreso se incluyen las siguientes: modificar y supervisar la *Constitución*; elaborar y reformar el derecho penal, civil y otras leyes básicas; y elegir el presidente de la República Popular de China (Constitución China, artículo 62). El Consejo de Estado (国务院), también llamado Gobierno Popular Central (中央人民政府), es el máximo órgano del poder ejecutivo, y también es el cuerpo administrativo más importante del Estado (Constitución China, artículo 85). Sus principales funciones son, de acuerdo con la Constitución y las leyes correspondientes, elaborar las medidas administrativas, dictar normas y reglamentos administrativos, y emitir órdenes; además, presentar las propuestas a la Asamblea Popular Nacional de China y al Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional (全国人民代表大会常务委员会) (Constitución China, artículo 89).

El idioma oficial de China es el chino mandarín, que en chino se llama *putonghua* (普通话), y que está basado en el dialecto de Pekín. Además, existen otros dialectos, tales como: yue (cantonés), wu (shanghainés), minbei (fuzhou), minnan (Hokkinn-Taiwán), xiang, gan, hakka y los de minoría, por ejemplo: zhuang es el dialecto oficial en Guangxi Zhuang, yue es oficial en Guangdong, mongol es oficial en Nei Mongol, Uighur en

Xinjiang Uygur, kyrgyz es dialecto oficial en Xinjiang Uygur, y el tibetano en Xizang (Tíbet) (World Factbook, 2017a).

En cuanto a la economía de China, ha cambiado mucho desde 1970 puesto que ha pasado de un sistema cerrado y centralizado a otro más abierto y orientado a la economía de mercado, que desempeña un papel global importante. Por ello, en las últimas décadas, China ha conseguido un gran crecimiento económico. En cuanto al Producto Interno Bruto (PIB, en inglés: *Gross Domestic Product*, [GDP]), ha tenido un crecimiento significativo desde el año 2000 US\$1,211,346,395,438 hasta el año 2010 US\$ 6,100,620,356,557.3, en el final de 2015, llegó al US\$11,007,720,594,138 (Banco Mundial, 2017a). Además, el PIB *per capita Purchasing Power Parity* (PPP) desde el año 2000 US\$ 959.4 hasta el año 2010 US\$ 4560.5, con esta tendencia elevada, en el año 2015 se ha conseguido US\$8027.7 (Banco Mundial, 2017b). Basándose en estos datos, se puede ver que la tasa de crecimiento del PIB en China en el año 2000 fue del 7.6 %, y en el 2010 del 10.1%, y a finales del 2015 se situó en el 6.4%. Desde la perspectiva general de indicadores de PIB y PIB *per capita Purchasing Power Parity*, se ha encontrado, aunque a veces se acompañaba un cierto grado de disminución, una tendencia claramente más elevada que antes en los últimos años en China.

### 5.1.2. Breve contextualización del sistema educativo

#### 5.1.2.1. Contextualización educativa general

China tiene un modelo centralizado de gestión y administración del sistema educativo. En efecto, el Consejo de Estado está principalmente a cargo de elaborar y corregir las leyes educativas mientras que el Ministerio de Educación (MOE) y sus sectores subordinados correspondientes pueden elaborar proyectos suplementarios, como los reglamentos, resoluciones, órdenes, etcétera.

A lo largo de la historia china, se puede ver como parte de la tradición el interés en la educación. A pesar de que la educación tiene un carácter centralizado, como ya se ha mencionado, en los últimos años cada provincia y la universidad tienen cada vez más autonomía en cuestiones de educación, por tanto, la educación ha pasado por muchas reformas e innovaciones, sobre todo, en el caso de la Educación Superior y de la Educación Obligatoria.

Desde la fundación de la República Popular China (el año 1949), el gobierno ha hecho un profundo trabajo de elaboración de nuevas leyes educativas para establecer las

Huimin Zhang, 2018



políticas educativas adecuadamente, con el fin de dirigir la educación hacia su desarrollo. Con la primera ley de educación los *Reglamentos sobre los Títulos Académicos de la República Popular China* (中华人民共和国学位条例) promulgado en el 1 de enero de 1981 oficialmente por el Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, China inició un prelude de difusión de más leyes, tales como la *Ley de Educación Obligatoria* (义务教育法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1986), la *Ley de Educación* (教育法) (Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1995) la *Ley del Profesorado* (教师法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1993), y la *Ley de Educación Superior* (高等教育法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1998), etcétera.

En China, la ley educativa se distingue en: la ley básica educativa (教育基本法) como la *Ley de Educación*; la ley específica educativa/ ley especializada en Educación (教育单行法/教育专门法), que se refiere a la ley que regula determinados aspectos educativos y particulares tales como los *Reglamentos sobre los Títulos Académicos de República Popular China* (中华人民共和国学位条例) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1981) y la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986), etcétera. Además de las anteriores leyes, los órganos superiores administrativos del país también elaboran dichas políticas educativas a través de otras formas suplementarias de la ley educativa (教育法的其他补充形式) concretando en los aspectos del “Reglamento” o de la “Reglamentación” (条例/规章), de la “Disposición” (规定), de las “Medidas” (办法或细则) y de las regulaciones administrativas locales llevadas a cabo por los gobiernos locales. Por último, también se puede distinguir, de acuerdo con los departamentos administrativos, las medidas administrativas aceptadas por el Ministerio de Educación que se llaman la “Disposición” (规定), las “Medidas” (办法), el “Esquema” (纲要), las “Normas” (标准), etcétera; sin embargo, las aceptadas por las provincias, las regiones autónomas, los municipios bajo jurisdicción central y las regiones administrativas especiales se llaman las Reglamentos Administrativos Locales (地方性规章) (Grupo de Redacción de Regulaciones Administrativas, 2013).

#### 5.1.2.2. Sistema educativo chino

Desde la fundación de la República Popular China, a través de muchos esfuerzos finalmente China ha configurado su propio sistema educativo moderno. Según la *Ley de Educación* (教育法) (Asamblea Popular Nacional, 1995) establecida en el año de 1995, el

sistema educativo moderno en China se ha dividido, desde la perspectiva de educación formal, en la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior (Ley de Educación de República Popular China, artículo 17).

La educación obligatoria en China tiene una duración de nueve años (6 años con Educación Primaria y 3 años con Educación Secundaria Inferior, o 5 años con Educación Primaria y 4 años con Educación Secundaria Inferior). Para la realización de ella, cada nivel del gobierno tiene que adoptar las medidas correspondientes para garantizar el acceso a la educación de los niños. Asimismo, los padres, tutores, organizaciones sociales o personas correspondientes también deben garantizar el acceso a una educación adecuada y la completa realización del ciclo obligatoria de todos los niños en edad de recibirla (Ley de Educación de República Popular China, artículo 18).

En concreto, las etapas del sistema educativo se dividen en las siguientes: Educación Infantil (desde 3 hasta 6 o 7 años); Educación Primaria (desde 6 o 7 años) con una duración de 5 o 6 años; Educación Secundaria se incluye Educación Secundaria Inferior y Superior, cada etapa con una duración de tres años. La Educación Superior se divide en el Diploma de Asociado Grado<sup>2</sup> (DAG) (大专文凭) con una duración 2 o 3 años, Grado con 4 años, Máster con una duración de 2 o 3 años y Doctorado con 3 o 4 años (Elaboración Conjunta de Doce Universidades Normales, 2002). Los estudiantes de Educación Secundaria Superior dependen del resultado obtenido en el examen de acceso –GAOKAO<sup>3</sup>– (高考) a la universidad para entrar en los diferentes niveles de universidades existentes en China.

Por otra parte, como otros países, China también posee Formación Profesional (职业教育) y Educación Adulta (成人教育) (Ley de Educación de República Popular China, artículo 19), que forman partes de los apartados obligatorios del sistema educativo chino ya que desempeñan un papel muy importante para mejorar las cualificaciones de la ciudadanía en las diferentes áreas. Exceptuando dichos dos últimos sistemas de formación, desde el punto de vista de la naturaleza de la escuela, además podemos dividir la educación en la educación pública y la educación privada. Sin embargo, en orden a la necesidad de esta investigación, la presente Tesis no se ocupa de la educación privada, así

---

<sup>2</sup> Para saber más detalles tanto de los títulos como de los diplomas que se expide en el sistema educativo de China, se puede ver los siguientes apartados del mismo capítulo.

<sup>3</sup> El GAOKAO (*The National College Entrance Examination*) es el examen nacional (no incluido Hong Kong, Macao y Taiwán) de admisión a la universidad en China. Es un prerrequisito para entrar a la mayoría de las instituciones de Educación Superior. Los estudiantes han conseguido la Educación Secundaria Superior o el equivalente pueden asistir este examen para admitir a la universidad.

como tampoco de la educación profesional, ni de la educación adulta, solamente se centra en la educación reglada pública.

Por tanto, en este epígrafe se expondrán los detalles de la etapa que va desde la Educación Primaria a la Educación Superior de acuerdo con las dimensiones de la edad, la ley regulada, los objetivos, el plan de estudios, las evaluaciones, los requisitos del docente y la relación profesorado-alumnado por clase con el fin de entender más adecuadamente cada una de las etapas del sistema educativo en China.

### Educación Infantil

En China, la Educación Infantil va desde los tres hasta los seis o siete años de edad. Desafortunadamente, en China, todavía no se ha estipulado ninguna ley de educación uniforme en relación con dicha etapa. Por un lado, a lo mejor porque la Educación Infantil no es una etapa obligatoria y tiene una realización flexible; por otro, desde los años 80 del siglo pasado, se ha prestado más atención a la educación obligatoria. Por estas razones, todavía no se ha puesto énfasis en ella, a pesar de que es el primer periodo de toda la educación.

Sin embargo, gracias al desarrollo de la nueva política demográfica en China, se ha aprobado que, como una solución al envejecimiento de la población, desde octubre de 2015, una pareja puede tener dos hijos (Asamblea Popular Nacional, 2001). Por ello, según las estadísticas, cada año crecerán tres millones de niños en edad preescolar, de acuerdo con el sistema educativo actual, y en los siguientes tres años aumentará en nueve millones el número de niños. En este sentido, se ha hecho un llamamiento para aprobar una ley que escolarice a los niños en la Educación Infantil de manera más oficial más pronto (Noticias Educativas Chinas, 2016).

En cuanto al plan de Estudios de la Educación Infantil, ha pasado por tres periodos desde la fundación de la República Popular China. En los años 50 del siglo XX, se decretó el *Esquema de Enseñanza Temporal de Escuela Infantil (borrador)* (幼儿园暂行教学纲要[草案]) (Ministerio de Educación de la República Popular China, 1951), como el primer paso para establecer el marco de los contenidos de estudios para los niños; el siguiente, en el año 1981, se ha establecido el *Esquema Educativo de Escuela Infantil (borrador)* (幼儿园教育纲要[试行草案]) (Ministerio de Educación de la República Popular China, 1998) con el fin de elaborar un plan de estudios más científico; con la reforma del currículo realizada en el año 2001, nuevamente se regularon las *Instrucciones del Esquema*

Huimin Zhang, 2018

*sobre la Enseñanza en la Educación Infantil (borrador)* (幼儿园教育指导纲要[试行]) (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2001) para ejecutar los currículos de la Educación Infantil.

De acuerdo con las *Instrucciones del Esquema sobre la Enseñanza en la Educación Infantil (borrador)* (MOE, 2001), la enseñanza debe promover el desarrollo en las siguientes dimensiones: Salud, Comunicación Lingüística, Sociedad, Ciencia y Arte con el fin de desarrollar las emociones, actitudes, capacidades, conocimientos y habilidades de los niños en la educación infantil.

En concreto, en el caso de la salud, la enseñanza debe ir dirigida a la consecución de un estado físico y mental saludable a través de buenas costumbres y la práctica del deporte. En cuanto a la comunicación lingüística, los niños tienen que aprender a comunicarse correcta y placenteramente con los demás miembros de la sociedad de modo que puedan interactuar y expresarse con claridad y adecuación. En relación con la sociedad, primero, se requiere participación activa en actividades sociales que fomenten la comunicación con los demás. En lo que se refiere a la Ciencia, lo más importante es despertar su curiosidad por el entorno en el que viven. Por último, en lo referente al Arte, se requiere que los niños participen de forma voluntaria en actividades y manifestaciones artísticas a fin de que puedan aprender a apreciar la belleza.

La evaluación de dicha etapa educativa, se realiza en todas las etapas de la dicha enseñanza, puesto que tiene como función tanto observar el proceso del aprendizaje como promover la enseñanza de calidad. Los padres, los profesores y los administrativos todos pueden evaluar a través de los diferentes sistemas de evaluación para solucionar los problemas del aprendizaje de los niños y encontrar las estrategias más adecuadas o efectivas para la enseñanza.

Por lo que se refiere a los requisitos del docente, de acuerdo con la *Ley de Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993), los maestros en Educación Infantil deben tener el título conseguido en la Escuela Normal de Educación Infantil o un nivel equivalente o superior. Además, en cuanto a la relación profesor-alumno es 1:5 – 1:7 en la escuela infantil a tiempo completo.

### Educación Primaria y Educación Secundaria Inferior

Por Educación Obligatoria en China se entiende Educación Primaria y Educación Secundaria Inferior, en total nueve años. Antes, los nueve años se dividían en

5 años de Educación Primaria más 4 años de Educación Secundaria Inferior. Desde el año 1980, de acuerdo con las *Decisiones sobre las Cuestiones de Universalizar la Educación Primaria* (关于普及小学教育若干问题的决定) (Consejo de Estado de la República Popular China, 1980), la duración de la Educación Primaria ha pasado a ser de cinco a seis años. Hoy en día, cada vez con más frecuencia se ejecuta este modelo en seis años de educación primaria más tres años de educación secundaria inferior. La Educación Primaria, siendo como una parte de la educación obligatoria en China, desempeña un papel fundamental y básico en la educación. Se realiza desde los seis o siete años de edad, porque de acuerdo con la *Ley de Educación Obligatoria* (义务教育法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1986), la edad de escolarización en el caso de las zonas subdesarrolladas en China se puede aplazar hasta los siete años, en cualquier caso, siempre con una duración de seis años. Y la Educación Secundaria Inferior realiza desde trece hasta quince años de edad.

La *Ley de Educación Obligatoria*, como un fundamento básico, garantiza el derecho y la obligación a la educación. De acuerdo con dicha ley, los objetivos de educación obligatoria son, principalmente, formar a los estudiantes en ámbitos de moralidad, inteligencia, y condición física. Más en concreto, se va a formar a los estudiantes tanto con los ideales sólidos (有理想) como con una educación en valores morales (有道德) y con una educación de disciplina (有纪律), así como dotarles de una formación variada y completa de cultura (有文化), ya que los estudiantes se entienden como los futuros constructores y sucesores socialistas del país.

Recientemente, en el año 2010, el Ministerio de Educación ha creado el plan de estudios de la educación obligatoria. Dicho plan de estudios tiene como objetivo poner en práctica el *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展纲要[2010-2020 年]) (Consejo de Estado de la República Popular China, 2010), para satisfacer los requisitos y las necesidades para realizar una “Enseñanza de Calidad”<sup>4</sup> (素质教育) y profundizar en la reforma del currículo, incluso, para mejorar la calidad. Los currículos incluyen Literatura, Matemática,

---

<sup>4</sup> La “Enseñanza de Calidad” (素质教育), se la propuso la primera vez en los finales del Siglo XX en el contexto educativo de China. Es un modelo educativo que tiene una finalidad de mejorar las cualidades de las personas educadas. Concede importancia a las cualidades ideológicas y morales del alumnado, a las capacidades adecuadas, al desarrollo de la personalidad, y a la salud física y psicológica. Además, la “Educación de Calidad” corresponde a la “Educación Orientada hacia los Exámenes”, las cuales tienen muy distintos objetivos educativos.

Inglés, etcétera. En los siguientes apartados se van a exponer más profundamente los detalles de dicho plan de estudios (véase apartado 5.2.1.2.).

En cuanto a los requisitos del docente en Educación Primaria, de acuerdo con la *Ley de Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1993), los maestros de Educación Primaria tienen que disponer del Diploma de Escuela Secundaria Especializada<sup>5</sup> (DESE) (中专文凭) u otros más superiores; y los docentes de Educación Secundaria Superior, deben conseguir el Diploma de Asociado Grado<sup>6</sup> (DAG) (大专文凭) u otra titulación superior. La relación profesor-alumno por unidad, según el *Informe de Sugerencias de Elaborar los Criterios de Contratación del Docente* (关于制定中小学教职工编制标准意见的通知) (Consejo de

---

<sup>5</sup> Diploma de Escuela Secundaria Especializada (DESE) (中专文凭): para conseguir el Diploma de Escuela Secundaria Especializada, se puede realizar los estudios en la Escuela Secundaria Especializada (*Specialized Secondary School*/中等专业学校, 简称“中专”). La formación en ella es una parte de Educación Secundaria Superior, pero tiene un carácter profesional. Por ello, su objetivo es proporcionar un gran número de profesionales a la sociedad. Normalmente, en China, dicha formación tiene una duración de 3 a 4 años, como máximo, 5 años. Puesto que el alumnado no se puede obtener el “Título” cuando termina su estudio en la Escuela Secundaria Especializada, por ello se otorga el “Diploma” al egresado. Aunque en China tanto este diploma como su escuela correspondiente van reduciendo y disminuyendo por los cambios sociales y las reformas educativas con el fin de elevar el nivel educativo del alumnado, todavía en la actualidad existen realmente. En el ámbito de la formación inicial del profesorado en China, la Escuela Normal Secundaria (中等师范学校) puede expedir dicho Diploma a los futuros maestros. En nuestra investigación, la denominación y la traducción española de este diploma se basan en su nombre en inglés: *Specialized Secondary School*.

<sup>6</sup> Diploma de Asociado Grado (DAG) (大专文凭): para conseguir el Diploma de Asociado Grado, en China normalmente se realiza los estudios correspondientes en la Institución Post-secundaria (*Post-secondary Institution*/大学专科学校, 简称“大专”). Su formación es una parte de la Educación Superior, teniendo un carácter especializado. Normalmente, en China, dicha formación tiene una duración de 3 años a tiempo completo; sin embargo, no tiene una duración definitiva a tiempo parcial. Puesto que el alumnado no se puede obtener el “Título” cuando termina su estudio en la Institución Post-secundaria, por ello se otorga el “Diploma” al egresado. En el ámbito de la formación inicial del profesorado en China, la Escuela Normal Superior (高等师范专科学校), incluido algunas facultades o centros educativos tanto de la Universidad Normal como de la Universidad Regular y de Instituto Normal, se pueden expedir el Diploma de Asociado Grado al alumnado de acuerdo con distintos planes de estudios para la formación del maestro. En nuestra investigación, la denominación y la traducción española de este diploma se basan en su nombre en inglés: *Post-secondary Institution*.

Estado de la República Popular China, 2001a), en el caso de las zonas urbanas, la capacidad máxima permitida es de 40-45 alumnos en cada aula, más que en las zonas rurales.

### Educación Secundaria Superior

Siguiendo el camino de educación reglada de China, y de forma similar a lo que sucedió en otros países, la etapa avanzada después de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) será la Educación Secundaria Superior. Normalmente, se cursa desde los dieciséis hasta los dieciocho años de edad. Aunque no se ha aprobado una ley especializada en dicha etapa, se han establecido muchos reglamentos, sugerencias e informes para la reforma, especialmente, para la política del examen de GAOKAO.

En concreto, en el año 2014 se regularon las *Sugerencias sobre el Fortalecimiento y la Mejora de las Evaluaciones de Competencias Integrales del Alumnado de la Educación Secundaria* (教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见) (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2014a) con el propósito de reformar la manera de evaluar a los estudiantes de dicha etapa, por un lado, y por otro lado promover el desarrollo integral de ellos. Basándose en estos objetivos, se desarrollaron los contenidos de las diferentes materias: Moral (思想品德), Estudios Disciplinarios (学业水平), Salud Física y Psicológica (身心健康), Capacidad Artística (艺术素养), Práctica Social (社会实践).

### Educación Superior

Los estudiantes de Educación Secundaria preparan el examen GAOKAO para acceder a la Educación Superior. Normalmente, tienen más dieciocho años. Para implantar la Educación Superior más adecuada y científicamente, el Ministerio de Educación en el año 1998 implantó la *Ley de Educación Superior* (高等教育法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1998) con la que pretendía regular dicha etapa.

Después de la Educación Secundaria, en China las modalidades conseguidas tanto del diploma como del título están divididas en cuatro tipos: Diploma de Asociado Grado (DAG) (大专文凭), Grado (本科学位), Máster (硕士学位) y Doctorado (博士学位).

Cada uno tiene sus propios objetivos, por un lado, el DAG debe permitir a los estudiantes dominar la teoría básica, los conocimientos profesionales, y las capacidades básicas de carácter profesional; por otro, el Grado debe, sistemáticamente, dotar al alumno de las teorías básicas y los conocimientos a nivel profesional, así como de dar la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Por último, tanto en el caso de Máster y como en el Doctorado, han de adquirir, de igual modo, idénticos conocimientos que en el Grado, pero de forma más profunda y profesional.

## **5.2. Fase descriptiva: parámetros e indicadores**

La fase descriptiva, como se ha señalado en el capítulo IV, es una fase fundamental realizada a partir de la recopilación de datos y el análisis de los mismos con el objetivo de llevar a cabo tres tipos de programas: programa del sistema educativo y de primaria, programa de formación del profesorado y de primaria y programa de las competencias profesionales del maestro de primaria. Es imprescindible que cada uno de esos programas esté dotado de una serie de categorías y parámetros que los concrete y defina.

### **5.2.1. Sistema educativo y Educación Primaria**

La amplitud del estudio de los sistemas de educación (y de primaria) en China nos obliga a definir ciertos parámetros para una mejor comparación. Estos parámetros son los siguientes: el sistema educativo (en general), la Educación Primaria, la evaluación en Educación Primaria. A lo largo de este apartado se desarrollarán ellos concretándolos en varios indicadores con el fin de exponerlos en detalle.

#### **5.2.1.1. El sistema educativo chino**

Se regula el sistema educativo chino a través de un modelo centralizado de administración educativa, incluyendo el Consejo de Estado (国务院), el Ministerio de Educación y otras organizaciones correspondientes de Consejo de Estado de China. En los últimos años ha cambiado en muchos aspectos para adaptarse al desarrollo de la



sociedad. En este epígrafe, se expone en detalle, a través de antecedentes históricos, marco legislativo, organización actual del sistema educativo.

### Antecedentes históricos

La historia de la educación china es un proceso histórico de reformas en lo que concierne al sistema educativo. El país ha pasado por un complicado y largo proceso en el que se distinguen diferentes etapas dotadas, cada una de ellas, de sus propias necesidades educativas y sociales. Este epígrafe, se centra en el momento histórico del desarrollo de la educación del último siglo. Por lo que se refiere al “sistema educativo”, en China es una combinación del sistema y reglamento administrativo de las escuelas con las organizaciones de cada etapa de educación del país. Por ello, en la actualidad, se considera que el foco del sistema educativo es tanto de “la enseñanza de la escuela” (学校教育制度) como del reglamento administrativo de las escuelas en cada etapa de la educación del país (Elaboración Conjunta de Doce Universidades Normales, 2002).

Desde el último siglo, en China se ha producido una gran evolución en la educación que, de acuerdo con el desarrollo histórico, se ha dividido en cuatro etapas que ayudan a la comprensión de los cambios en el sistema educativo. Estas etapas son, en primer lugar, el inicio de la configuración del sistema educativo en el final de la Dinastía QING (1902-1912) (清朝); en segundo lugar, el aprendizaje de otros países y las reformas en la República de China (1912-1949) (中华民国) y los primeros años después de la fundación de República Popular China (1949-1976); y por último, después de la “Renovación Cultural” (1976-actualidad) (文化大革命) hasta la actualidad, distinguiendo en otras tres fases: 1976-1990, 1990-2010 y 2010-actualidad con la estabilidad, desarrollo y reforma del sistema educativo.

A partir del final de la Dinastía QING, se estableció el sistema educativo moderno chino. En el año 1902, bajo los auspicios de Zhang Baixi (张百熙), el gobierno estableció el día 15 de agosto el “*Sistema Educativo REN YIN*” (壬寅学制) basado en una serie de reglamentos, que fue el primer sistema educativo nacional moderno en el nombre del gobierno central. Se reguló la naturaleza de los diversos tipos de escuelas en cada etapa, los objetivos, los requisitos de admisión, y el plan de estudios. De acuerdo con dicho sistema educativo, el sistema escolar estaba dividido en tres etapas concretadas en siete niveles: la primera etapa de Educación Primaria con diez años (incluyendo cuatro años de Educación Infantil, tres años de educación primaria inferior y tres años de

educación primaria superior); la segunda de Educación Secundaria con cuatro; y la tercera etapa, la Educación Superior con más de seis años, incluyendo Escuela Superior o Preuniversitario con tres años en “Gran Escuela” (大学堂); incluso el “Gran Instituto” (大学院) con una duración indefinida (Sun, 2000).

Por otra parte, puesto que el “*Sistema Educativo REN YIN*” fue el primer sistema educativo nacional, en cierta medida, la propuesta no fue científica. Por tanto, en el año 1904, con las sugerencias de Zhang Zhidong (张之洞), el gobierno instauró otro nuevo, que se llamó el “*Sistema Educativo GUI MAO*” (癸卯学制). Dicho sistema educativo consiguió numerosos progresos, dado que principalmente se aceptó la Educación Infantil como una parte de la educación nacional. De igual modo, se distinguió el sistema educativo en tres etapas concretadas en siete niveles. Las diferenciaciones entre el primero y esto son: primero, aplazar el periodo de Educación Primaria, segundo, incluir la Educación Infantil en el sistema educativo como parte de la educación formal; por último, prolongar la duración del primer nivel de Educación Superior.

En segundo lugar, generalmente, la reforma de la República de China (中华民国) se basó en el aprendizaje de otros países. En concreto, al principio de dicha etapa, aprendió de Europa y Estados Unidos, por ello, la educación ha conseguido muchos avances, por un lado, por otro, pero en ese momento, primero, le hacían falta expertos que comprendieran profundamente su sistema educativo de ellos; segundo, la situación de la política y de la economía china tuvo muchas diferencias con respecto a Europa y Estados Unidos, así que finalmente se optó por aprender de Japón. Basándose en este contexto, en el año 1912 se elaboró el “*Sistema Educativo REN ZI*” (壬子学制). A través del siguiente enriquecimiento y concreción, finalmente se configuró el sistema educativo más famoso el “*Sistema Educativo REN ZI GUI CHOU*” o el “*Sistema Educativo de 1912-1913*” (壬子癸丑学制或 1912-1913 年学制) (Sun, 2000). Con ello, se ha dividido el sistema educativo en tres etapas concretadas en cuatro niveles. En concreto, la primera etapa de la Educación Primaria no se incluyó la Educación Infantil, y la Educación Primaria abarca el nivel Inferior y el Superior con la duración total de siete años; en la segunda etapa, además de la Educación Secundaria regular, se creó las escuelas especializadas de mujeres<sup>7</sup>; y la Educación Superior se dividía en tres niveles: preuniversitaria, Grado y “Gran Instituto” (大学院).

---

<sup>7</sup> Las escuelas especializadas de mujeres aparecieron al principio en la República de China (中华民国), y antes de esa época, durante muchos periodos pasados en China no se aceptó que las mujeres entraron en las escuelas para estudiar de cualquier manera, porque se consideró que las mujeres no necesitaban la educación a lo largo de la vida.

En ese momento se aprendía siempre de otros países desarrollados, por tanto, la reforma de la educación, con frecuencia, no era siempre adecuada para el desarrollo de China, especialmente en el caso de la organización del currículo y la didáctica, lo cual provocó la aparición de graves problemas. Además de estos factores desestabilizadores, se considera que la duración de la Educación Primaria fue demasiado larga, por el contrario, la de la Educación Secundaria fue demasiado corta, etcétera. En esta circunstancia, en el año 1922 se propuso que fuera imprescindible renovar el sistema educativo de nuevo. A través de varias reuniones, se elaboró el “*Nuevo Sistema Educativo*” (新学制) o el “*Sistema educativo REN XU*” (壬戌学制), basado en el sistema educativo del “Seis (años de educación primaria) más Tres (años de educación secundaria inferior) más Tres (años de educación secundaria superior)” de los Estados Unidos, por tanto, en China también se llamó el “*Sistema Educativo Seis-Tres-Tres*”.

El “*Sistema Educativo Seis-Tres-Tres*” de 1922 logró muchos progresos en la reforma de la educación. Tuvo un gran significado en el camino de la configuración del mismo. En primer lugar, se establecieron las etapas educativas según las leyes del desarrollo biológico y psicológico del alumnado; en segundo lugar, en cuanto a la duración de la Educación Primaria, se cambió de siete a seis años, concretando tanto la Educación Primaria Inferior en cuatro años como la Educación Primaria Superior en dos. Asimismo, nuevamente, se concedió importancia a la Educación Infantil; además, en lo que se refiere a la Educación Secundaria, se amplió la duración del estudio de cuatro años a seis años, dividiendo la Educación Secundaria en inferior y superior, y se implementó una política educativa en cuanto a las asignaturas distinguiendo tanto del “Sistema de Selección” (选科制) como del “Sistema de División” (分科制) con el fin de que los estudiantes pudieran elegir según sus propios gustos o necesidades; en cuarto lugar, se empezó a prestar atención a la Formación Profesional (职业教育); asimismo, el nivel de formación del profesorado (en ese momento se llamó “Educación Normal”) ya había mejorado, la cantidad había aumentado y la forma era flexible; por último, en cuanto a la Educación Superior, se acortó el periodo de estudio y se reforzó la enseñanza profesional y la investigación científica (Sun, 2000).

En tercer lugar, la fundación de la República Popular China hasta el año 1976 en el que terminó la “Revolución Cultural”, dos tendencias educativas aparecieron: por un lado el abandono del modelo educativo de los Estados Unidos porque se consideró que no era adecuado para la situación en ese momento, en esta circunstancia, se optó por mirar hacia la Unión Soviética. En esta época, el Gobierno Popular Central (中央人民政府) de China en el año 1951 se lanzó su primer reglamento sobre el sistema educativo – las *Disposiciones sobre la Reforma del Sistema Educativo* (<关于改革学制的决定>) (Consejo

de Estado de la República Popular China, 1951)– en el que se garantizaban las oportunidades educativas de los agricultores y trabajadores y se definía claramente el papel tanto de la Educación Técnica (职业技术教育) como de la Educación a Tiempo Parcial (业余教育). El siguiente año, en 1958, el Consejo de Estado publicó las *Instrucciones en torno a la Educación* (<关于教育工作的指示>) (Consejo de Estado de la República Popular China, 1958) haciendo nuevamente énfasis en la reforma del sistema educativo realizando pruebas en las provincias. En los años 60 y 70 del siglo XX, la educación fue destrozada completamente por la “Revolución Cultural” (文化大革命).

A partir de los años 80 y hasta los años 90 del mismo siglo, China empezó nuevamente a buscar y a proponer otras medidas educativas más adecuadas para el desarrollo chino. Comenzó a establecerse el sistema educativo moderno, abarcando tanto las disposiciones concretas en relación con cada etapa como la formación inicial del profesorado. Además de ellos, hay que señalar que en los años 90, bajo el lema de mejorar la calidad de la educación, el desarrollo de la misma se centró en una nueva etapa con carácter completamente innovador. Sin embargo, basándose en dichos méritos, a partir de los años 90, se atiende tanto a la calidad como a la reforma de la educación con el fin de promover su desarrollo en la nueva etapa. Esta nueva reforma supuso grandes méritos en el ámbito educativo de China. Para promover el desarrollo en el futuro, en el año 2010 se publicó el *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展规划纲要[2010-2020 年]) (Consejo de Estado de la República Popular China, 2010). Desde entonces, el desarrollo de la educación china ya ha entrado en un nuevo periodo, puesto que a causa de dicho esquema, se ha convertido la “Educación orientada hacia los Exámenes”<sup>8</sup> (应试教育) en la “Enseñanza de Calidad” (素质教育). Esta reforma también supuso cambios en el plan de estudios del alumnado y en las competencias del docente.

El anterior repaso a la evolución histórica del sistema educativo permite identificar determinados momentos clave: por un lado, en la Dinastía QING, China configuró el esbozo preliminar del sistema educativo; por otro, el periodo de aprendizaje de otros países desarrollados a pesar de que, a veces, no fuera adecuado para la situación

---

<sup>8</sup> La “Educación orientada hacia los Exámenes” (应试教育), de acuerdo con su nombre, es un sistema educativo que tiene un carácter cerrado con el fin de admitir a la etapa siguiente sólo de acuerdo con el examen anterior. En el proceso de enseñanza se pone énfasis en los rendimientos del examen, en recitar los conocimientos. Otra forma correspondiente con ella es la “Enseñanza de Calidad”. Como se nota, las dos tienen muy distintos objetivos educativos.

de China en ese momento, realmente, se ha promovido el avance de educación a lo largo de la historia educativa; y por último, hasta los años 80 del siglo XX, se inició la etapa del desarrollo educativo de China. A pesar de que el sistema educativo chino ha pasado por un proceso muy largo y complicado, no se puede negar que, con frecuencia la reforma suya refleja, además de sus propios requisitos para desarrollarse, las necesidades tanto de la sociedad como de la economía y de la política del país.

### Marco legislativo moderno

Para entender la organización del sistema educativo en general en China, la otra dimensión es la exposición del marco legislativo moderno. Según el plan y los requisitos para desarrollar la educación, la *Constitución China* de 1982 –revisado de nuevo, separadamente, en el año 1988, 1993, 1994 y 2004– indica que el Estado tiene que construir varias escuelas en las que se desarrolle la educación básica obligatoria, la educación secundaria, la formación profesional y la educación superior, incluso, la educación infantil (Constitución China, artículo 19).

Siguiendo esta línea, se establecieron varias leyes para regular el derecho a la educación de la ciudadanía. Una ley que se instauró como la ley principal en cuanto a la educación fue la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) del año 1986 en la que se establecía un sistema educativo de nueve años y se indicaban los derechos y obligaciones de los estudiantes, los docentes y los colegios con el objeto de garantizar la implantación de la educación.

Por otra parte, la *Ley de Educación* en el año 1995 promulgado por la Asamblea Popular Nacional es el marco legislativo de la educación. Siendo la ley fundamental de la educación, desempeña un papel importante a la hora de ejecutar la política correspondiente. Desde la perspectiva general, se refiere a varios aspectos: el sistema educativo, los colegios y otras instituciones educativas, el profesorado, el alumnado, y la educación y sociedad, etcétera. Esta ley se basa en la *Constitución China*, con el fin de mejorar la calidad de la educación para toda la nación.

Con respecto al sistema educativo, según la ley, los estudiantes tenían que aceptar la educación obligatoria (dividida en educación primaria y secundaria inferior) durante nueve años. Además, el sistema educativo también incluía la Educación Infantil, la Educación Secundaria Superior y la Educación Superior. Se regularon los requisitos, derechos y obligaciones de cada etapa. En cuanto a las instituciones, se aprobaron los

Huimin Zhang, 2018

reglamentos en relación con las condiciones, los derechos y obligaciones de ellas con el fin de garantizar el estudio del alumnado. Por otra parte, en lo referente al profesorado, además de los derechos y obligaciones, se indicó, brevemente, la ejecución de la política de cualificación del docente. Por último, siendo el elemento más importante de la educación, el alumnado se colocó como el foco de atención de la educación.

A pesar de que se aprobó la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) más tarde que la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986), fue la primera ley especializada en todas las dimensiones correspondientes de la educación. Desde una perspectiva general, se refiere a todas las partes que la componen, desde el sistema educativo hasta el profesorado y el alumnado.

### Organización actual del sistema educativo

Como ya se ha mencionado, según la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995), el sistema educativo moderno de la educación formal en China se ha dividido en Educación Infantil (3-6,7 años), Educación Primaria (7-12 años), Educación Secundaria Inferior (13-15 años) y Educación Secundaria Superior (16-18 años) y Educación Superior o Educación Universitaria (más de 18 años). Dentro de ellos, se consideran que la Educación Primaria y la Educación Secundaria Inferior son la “Educación Obligatoria” en China.

En el apartado anterior de la presente Tesis, para exponer el sistema educativo, se ha tenido en cuenta la edad del estudiante, la ley regulada, los objetivos, la evaluación, además de las cualificaciones del docente en cada etapa, etcétera (véase apartado 5.1.2.2.). Teniendo todo esto presente, este epígrafe trata de exponer las otras características más importante de cada etapa, centrándose en las finalidades de la misma.

En el caso de la Educación Infantil, de acuerdo con la *Reglamentación del Trabajo de Escuela Infantil* (幼儿园工作规程) (Ministerio de Educación, 1996a) del año 1996, se ha regulado la finalidad de combinar “el cuidado” y “la educación” con el fin de promover el desarrollo de los niños del campo tanto física como intelectual, moral y artísticamente.

Por otra parte, en el caso de la Educación Primaria, según la *Gestión de la Escuela Primaria* (小学管理规程) (Ministerio de Educación, 1996b) del año 1996 en China, la finalidad de dicha etapa es formar a los alumnos, por un lado, el amor a la patria, al pueblo, y el socialismo, y el interés hacia la ciencia; y, por otro lado, el respeto a la moral social. Además, esta etapa se centraba en la enseñanza de las capacidades de lectura,

escritura, expresión y cálculo; por último, aprendizaje del método científico de hacer deporte y mantenerse sano y saludable.

Además, en cuanto a la Educación Secundaria, de acuerdo con la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986), la finalidad divide en cuatro dimensiones: primero, para que los estudiantes tengan el espíritu de patriotismo y la ética de ciudadanía; segundo, para que dispongan de la correcta concepción de la vida (人生观) y la correcta concepción del mundo (世界观); además, aprendiendo el conocimiento cultural y científico; por último, que el desarrollo de la salud física y mental. Por lo que se refiere a la Educación Superior, de igual modo, generalmente, también hacen énfasis en dichas dimensiones, pero con más profundidad.

#### 5.2.1.2. La Educación Primaria

##### Marco legislativo de la Educación Primaria

En primer lugar, desde la perspectiva de la ley básica educativa (教育基本法), tanto la *Constitución China* como la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) han indicado que la Educación Primaria ha desempeñado un papel fundamental y crucial en el sistema educativo. Como ya se ha mencionado con anterioridad, respectivamente, se han superado y enfatizado los reglamentos correspondientes con el fin de ejercer la enseñanza de dicha etapa de una manera más científica y efectiva. Más en concreto, la *Constitución China* ha favorecido que todo el mundo tenga derecho a la educación; sin embargo, la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) se centra en cada apartado que ha configurado el sistema educativo, tanto en cada etapa del sistema educativo como en el docente y el alumnado, etcétera.

Además de los anteriores, en segundo lugar, también se han elaborado las regulaciones desde la perspectiva de la ley específica educativa/ ley especializada en Educación (教育单行法/教育专门法). Siendo la ley fundamental de Educación Primaria y Secundaria Inferior, la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) se estableció en el año 1986, desde entonces, se han hecho dos enmiendas en el año 2006 y 2015, hasta que, se ha conformado un sistema completo de enseñanza en la etapa de Educación Primaria y Secundaria refiriéndose a los reglamentos en relación con el alumnado, los colegios, el profesorado, la enseñanza, etcétera. Hay que señalar que, en cierta medida, dicha ley también ha regulado los

Huimin Zhang, 2018

derechos y las obligaciones tanto del alumnado como del docente y de los colegios, etcétera. Sin embargo, no se han indicado completamente el modo de ejecución de cada etapa (Educación Primaria y Secundaria) en lo referente a los objetivos, la organización del currículo y evaluación.

Según dicha ley, los padres u otros tutores legales deben enviar a los niños de seis años a la escuela para que puedan realizar la educación obligatoria; pero para aquellos niños estado en edad de escolarización que tengan un problema físico o mental que les impida comenzar su educación, los padres o tutores legales de ellos tienen que comunicarlo con el Departamento Educativo Administrativo de Gobierno Local; por otra parte, los niños de edad adecuada y los adolescentes pueden acceder al colegio sin realizar ningún examen; además, los departamentos educativos administrativos del distrito y del pueblo tienen la obligación de organizar y vigilar con el fin de garantizar los derechos a la educación de ellos; por último, no está permitida la contratación de niños en edad de escolarización para realizar trabajos.

En tercer lugar, el Congreso y Ministerio de Educación han adoptado otras formas suplementarias de la ley educativa (教育法的其他补充形式) concretadas en los reglamentos y en las disposiciones, etc. de manera suplementaria para garantizar la ejecución de la *Ley de Educación Obligatoria*. En las *Sugerencias sobre la Ejecución de la Ley de Educación Obligatoria* (关于实施<义务教育法>的若干问题的意见) (MOE, 1986), siendo un complemento de ella, se han indicado los requisitos básicos de educación obligatoria, la organización del colegio, etcétera. Más adelante, en el año 1992, se estableció la *Reglamentación de Ejecución de Educación Obligatoria* (<义务教育法实施细则>) (Consejo de Estado de la República Popular China, 1992) con la que se ha dirigido a los colegios el orden de ejecución, el primer nivel fue la Educación Primaria, basándose en este nivel trató de desarrollar la Educación Secundaria Inferior; a la vez, se requiere que las regiones desarrolladas tengan que realizar la educación obligatoria antes de 1992; que en las regiones medianas desarrolladas deban realizarla antes de 1995; y que en las subdesarrolladas la realicen antes de finales del siglo XX.

Además de esto, el *Esquema de la Reforma y el Desarrollo de la Educación* (中国教育改革和发展纲要) (MOE, 1993) con el que, nuevamente, hace hincapié en la importancia de realizar educación obligatoria según los reglamentos de dicha ley. Y al final del siglo XX, la publicidad de las *Decisiones del Consejo de Estado de la República Popular China sobre la Profundización de la Reforma Educativa y la Promoción de la “Enseñanza de Calidad”* (关于深化教育改革全面推进素质教育的决定) (Consejo de Estado, 1999) revitalizó la educación, puesto que desde entonces, la orientación de la “Enseñanza de Calidad” (素质教育) fue el objetivo principal de la educación obligatoria. Para implementar este objetivo, la universalización de la educación obligatoria a partir de los nueve años y la



alfabetización de la población de jóvenes adultos (青壮年) son las condiciones básicas. Por último, desde la misma perspectiva, hay que señalar que en la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (义务教育各学科课程标准) (MOE, 2011a) se han indicado los requisitos y objetivos de cada currículo, apuntando incluso sugerencias para la evaluación.

### Principios y objetivos de la Educación Primaria

Por una parte, en cuanto a los principios de Educación Primaria, de acuerdo con la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1986), se han distinguido los siguientes:

- La Educación Obligatoria va a garantizar el derecho a la educación que establece la *Constitución China* y la *Ley de Educación*.

- La realización de Educación Obligatoria con una duración de nueve años es la política básica. Todos los niños con la edad adecuada tienen este derecho a la educación. Y la realización es gratuita.

- La Educación Obligatoria debe ser implementada por la política nacional y ejecutada por la “Enseñanza de Calidad” (素质教育), para mejorar la calidad de educación con el propósito de promover el desarrollo integral del alumnado.

- Todos los niños chinos (incluso los extranjeros que tengan la nacionalidad china) son iguales ante la educación, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de sexo, nacionalidad, etnia, situación económica de la familia o creencias religiosas, y por tanto gozarán del derecho a la igualdad de acceso a la educación obligatoria.

- El Gobierno de todos niveles y los departamentos correspondientes deben cumplir sus obligaciones según dicha ley para proteger sus oportunidades de acceso a la educación.

- El Consejo del Estado, los gobiernos superiores y los de diferentes distritos deben dotar de recursos educativos suficientes para el desarrollo equilibrado de la educación obligatoria; además, deben tomar medidas para salvaguardar las áreas rurales, y las familias con dificultades financieras y los niños con discapacidades y deben dar apoyo a las regiones subdesarrolladas para implementar la educación obligatoria.

- Las competencias de coordinación de la administración reparten entre el Congreso del Estado, la provincia, la región autónoma y los municipios, el Gobierno de Distrito es una unidad central en este proceso.

- El Gobierno Chino tiene que supervisar el cumplimiento del reglamento de la ley, la calidad de enseñanza y el desarrollo equilibrado entre diferentes regiones.

- Cualquier organización social e individual tiene derecho de acusar y denunciar la violación o el impedimento de la implementación de la educación obligatoria.

- El Gobierno debe recompensar a cualquier organización o individuo sobresaliente que contribuya al desarrollo de la enseñanza obligatoria.

Por otra parte, en lo referente a los objetivos, como ya se ha mencionado, en primer lugar, de acuerdo con la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China, 1986), los objetivos son: principalmente, formar a los estudiantes en aspectos como valores morales, inteligencia, y educación física, para que sean capaces de construir finalmente, unos ideales sólidos (有理想), valores morales (有道德), competencia cultural basada en conocimientos (有文化) y disciplina (有纪律) como los constructores y sucesores socialistas del país. En segundo lugar, según la *Gestión de la Escuela Primaria* (小学管理规程) (MOE, 1996b), la finalidad principal es formar a los alumnos, por un lado, fomentando el amor a la patria, al pueblo, y el socialismo, y haciendo hincapié en el interés por la ciencia; por otro lado, respetando la moral social; además, adquiriendo las habilidades de lectura, escritura, expresión y cálculo; por último, aprendiendo el método científico de hacer deporte y mantenerse saludable.

Basándose en los principios y objetivos de la Educación Primaria, se puede concluir que, por un lado, en cuanto a los principios, se pone énfasis en el derecho a la educación y en las responsabilidades del gobierno desde varias perspectivas; por otro lado, respecto a los objetivos, se ponen de manifiesto los requisitos del alumnado en el proceso y en el final de dicha etapa.

### Organización del plan de estudios de Educación Primaria

El plan de estudios, siendo el medio más importante de la enseñanza de Educación Primaria, está relacionado con la calidad del aprendizaje del alumnado y la enseñanza de la escuela. En efecto, desde principios del siglo XXI, en China se ha

aprobado la norma del plan de estudios para regular la enseñanza de dicha etapa. A partir del *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展规划纲要[2010-2020年]) (Consejo de Estado, 2010) del año 2010, el Ministerio de Educación revisó, nuevamente, el plan de estudios con los expertos con el fin de que la enseñanza pudiera adaptarse a los requisitos propuestos en dicho esquema. Desde entonces, la Educación Primaria realiza su enseñanza según la nueva versión –la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (<义务教育各学科课程标准>) (MOE, 2011a)– del año 2011.

Como ya se ha mencionado, en China, la Educación Primaria es la primera etapa de la educación obligatoria que se cursa entre los seis (en regiones desarrolladas) o siete años (sólo en las regiones subdesarrolladas) y los doce años de edad con una duración de 6 años. Puesto que dentro de la edad de seis años, el estado biológico, psicológico y cognitivo del alumnado cambian mucho, el plan de estudios debe atender a estas diferencias cada año. En tal sentido, el Ministerio de Educación ha dividido los seis años en seis cursos: de 6 a 7 años de edad es el primer curso (一年级), de 7 a 8 años de edad el segundo (二年级), de 8 a 9 años el tercero (三年级), de 9 a 10 años el cuarto curso (四年级), de 10 a 11 años de edad sería el quinto (五年级) y de 11 a 12 años el sexto curso (六年级).

En dicho plan de estudios del año 2011, se incluyeron 16 asignaturas: Lengua China y Literatura (语文), Matemática (数学), Inglés (英语), Japonés (日语), Ruso (俄语), Física (物理), Química (化学), Biología (生物), Historia (历史), Geografía (地理), Asignatura Moral y la vida (品德与生活课程), Asignatura Moral y social (品德与社会课程), Asignatura de Arte integral (艺术课程), Música (音乐), Deporte y salud (体育与健康), y Arte (美术).

Partiendo de la idea anterior, cada asignatura tiene que ser diseñada teniendo en cuenta las diferencias de edad y el nivel cognitivo del alumnado. Así, se han elaborado distintos objetivos y contenidos en cada una de ellas. En este caso, puesto que los contenidos de las diferentes materias es bastante extenso, no se puede abarcar en detalle uno por uno en esta investigación, por tanto a partir de este epígrafe solamente se expondrán los objetivos y contenidos correspondientes a la asignatura de Lengua China y Literatura a modo de ejemplo.

En el caso de Lengua China y Literatura, desde la perspectiva del curso, se ha dividido en tres etapas: la primera etapa incluye los dos primeros cursos, la segunda etapa incluye el tercer y cuarto curso, y la tercera etapa abarca el quinto y sexto curso. Basándose en esto, los contenidos se han regulado según cinco dimensiones: aprender a

leer y escribir (识字与写字), lectura (阅读), escritura (写作), comunicación oral (口语交际), y aprendizaje integrado (综合性学习). Así, un contenido en diferente curso (nivel) tiene sus propios objetivos, a medida que el nivel avanza, los objetivos y contenidos de la materia también se harán cada vez más difíciles y complicados.

En cuanto a la evaluación del plan de estudios, cada materia tiene sus propias sugerencias de evaluación (评价建议). Además, para promover el estudio del alumnado de Educación Primaria, en el año 2002 el Ministerio de Educación aceptó el *Informe para Impulsar la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria* (教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知) (MOE, 2002), en el que se retomaban los sistemas de evaluación tradicionales pero reformados y actualizados. En dicho informe, se ha regulado el modo de expresión y las maneras de realización. En cuanto al modo de calificación antes del año 2002, se realizaba dentro de una escala numérica que iba desde uno hasta cien (siendo 60 el aprobado). Este sistema de calificación fue muy popular pero después de la generalización del informe del 2002, este sistema quedó suspendido y se estableció otro sistema sin calificación numérica. En los siguientes párrafos se detallará el sistema de evaluación de la educación primaria.

#### Calendario lectivo, horarios y plan de estudios de la Educación Primaria

La elaboración y la administración de la educación en China generalmente es un sistema centralizado, porque está regulado, en gran medida, por el Consejo del Estado. Según las leyes educativas nacionales, la Consejería de Educación tanto de la provincia como de regiones autónomas y de municipios bajo jurisdicción central tienen cada vez más autonomía en cuestiones de educación. En este epígrafe, se va a exponer el plan de estudios de Shanghái como un ejemplo de implementación de la política educativa nacional, concretando en el calendario lectivo, los horarios de escuelas, y el plan de estudios —en el caso de esta investigación— del curso académico 2016-2017 en la etapa de Educación Primaria.

Según esta estela, la Comisión de Educación de Shanghái (上海教育委员会) también según la ley nacional ha elaborado un *Informe sobre el Calendario Lectivo de las Escuelas de Educación Primaria y Secundaria en Shanghái* (上海市中小学 2016 学年度校历) (Comisión de Educación de Shanghái, 2016a) para la enseñanza realizada en las fechas reguladas, concretando en los calendarios y los horarios lectivos. Por un lado, el calendario lectivo (curso 2016-2017) de las escuelas de Educación Primaria y Secundaria en Shanghái, como el de otros años, se divide en dos cursos académicos: el primer curso

empieza el 1 de septiembre del 2016 hasta el día 18 de enero de 2017, en total son 21 semanas (147 días totalmente), y las vacaciones de la Nueva Primavera (寒假) que va desde el día 19 de enero de 2017 hasta el día 15 de febrero; y el segundo curso desde el día 16 de febrero de 2017 hasta el día 30 de junio, en total son 20 semanas (140 días totalmente), y las vacaciones de verano (暑假) se va desde el día 1 de julio de 2017 hasta el día 31 de agosto de 2017.

Además de las dos vacaciones, como ya se ha mencionado, cada escuela de Educación Primaria y Secundaria en Shanghái puede organizar otras festividades de acuerdo con las *Medidas de Vacaciones y Festividades Nacionales* (<全国年节及纪念日放假办法>) (Consejo de Estado, 2007). De igual modo, para el Día del Niño (儿童节) y el Día de la Juventud (青年节), tienen que organizar las festividades propias. Por último, dichas medidas también estipulan que en caso de condiciones climáticas extremas y o altos niveles de contaminación del aire, las escuelas podrán organizar un calendario especial y flexible para enfrentarse a esto.

Por otra parte, hay que señalar que, en China, el horario lectivo de cada etapa es distinto por las diferentes necesidades de estudio. Para la etapa correspondiente a la Educación Primaria, los niños tienen que ir a la escuela para trabajar de lunes a viernes, ambos días incluidos, y cada día tiene una duración de 8 horas de estudios. Normalmente, el horario de clases en los colegios en Shanghái va desde las 8:00 o 8:30 hasta 15:30 o 16:00, con un total de siete u ocho clases al día (todas ellas de igual duración), es decir, de 35 (como mínimo) a 45 minutos (normalmente, como máximo), dependiendo de la normativa de la región (ciudad). Además de esto, se contemplan dos horas para comer y descansar y cinco o diez minutos entre cada dos clases.

Y en Shanghái, por lo que se refiere al plan de estudios para Educación Primaria, la Comisión de Educación de Shanghái (2016b) ha elaborado el *Informe para Implementar el Plan de Estudios de Educación Primaria y Secundaria del Curso 2016-2017 en Shanghái* (上海市教育委员会关于印发上海市中小学 2016 学年度课程计划及其说明的通知) con su correspondiente plan de estudios. En dicho informe se destaca la necesidad de implantar la “Enseñanza de Calidad”. Por ello, es imprescindible poner de manifiesto, además de los currículos normales, tanto la Educación Moral (德育) como la Educación de los Acontecimientos Actuales (时事教育), la Educación Laboral (劳动教育) y las Prácticas Sociales (社会实践活动), por un lado; por otro, también se ha regulado la duración de cada práctica. Más en concreto, se ha indicado que todas las actividades educativas tendrán una duración de 40 semanas durante un año académico, incluyendo tanto dos semanas de Servicios a la Comunidad (社区服务) y Prácticas Sociales (社会实践) como

cuatro semanas de festividades, preparación exámenes y otras grandes celebraciones, y, además, con una duración de 34 semanas siendo como la enseñanza de los currículos.

En detalle, cada clase tiene una duración de 35 minutos, y cada día se debe organizar de 15 a 20 minutos de reunión por la mañana (晨会) o reunión por la tarde (午会), además, cada día también se debe realizar 35 minutos de “Gimnasia por la Radio”<sup>9</sup> (广播体操) y Ejercicios de Protección Óptica (眼保健操), así como otros 35 minutos de deportes al día. Por último, se pueden organizar otras actividades (v.g. educación laboral, actividades especializadas en un tema [专题教育] y servicios a la comunidad, etc.) de una manera flexible. Los detalles de la organización de los currículos y otras actividades se presentan a continuación (véase Tabla 5.1.).

Tabla 5.1. El plan de Estudios de Shanghai (Curso 2016-2017)							
Indicadores		Grade / Número de Clases					Explicaciones
		Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	
Currículos		Totales Números de clases a la semana					
Currículos Básicos	Lengua China y Literatura	9	9	6	6	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el principio del Grade 1, se debe organizar 2-4 semanas de preparación de estudios.</li> <li>- En el currículo Lengua China y Literatura se debe abarcar una clase a la semana para la escritura.</li> <li>- El Distrito HONGKOU y YANGPU continúan efectuando la prueba de los currículos de Ciencias y Tecnología sustituyendo a los currículos de Ciencias de la Naturaleza (自然) y Tecnología</li> </ul>
	Matemáticas	3	4	4	5	5	
	Inglés	2	2	4	5	5	
	Ciencias de la Naturaleza (自然)	2	2	2	2	2	
	Moral y Sociedad	2	2	2	3	3	

<sup>9</sup> Gimnasia por la Radio: en China es un deporte muy popular sin necesidad de ningún equipo deportivo, normalmente se hace según radiodifusión. La primera sesión se implantó en el año 1951. En los años 90 del siglo XX, se inició en los colegios para promover la salud de los alumnos, sobre todo, para los de Educación Primaria y Educación Secundaria.

	Música	2	2	2	2	2	Laboral	
	Arte (美术)	2	2	2	1	1		
	Educación Física	3	3	3	3	3		
	TIC	-	-	2	-	-		
	Tecnología Laboral	-	-	-	1	1		
	Números de Clases Curriculares Básicas Semanales	25	26	27	28	28		
Currículos Desarrollados	Actividades de Interés (incluso deportes)	5	4	4	4	4	- Fomentar la creación de actividades de interés de corto periodo, dichas actividades pueden conectar con los deportes.	Los dos currículos también pueden realizar a través del “DÍA FELIZ” (快乐活动日) con una duración en total 120 clases al semestral, y cada semana, al menos, realiza con 4 clases en total <sup>(a)</sup> .
	Actividades especializadas en un Tema Especial o las del equipo de clase	1	1	1	1	1		
	Servicios a la Comunidad y las Prácticas Sociales	1-2 semanas al semestral		2 semanas al semestral			- Obligatorios  - se puede realizar todo de una manera descentralizada	
Currículos Exploratorios		1	1	1	1	1	- Obligatorios  - Se puede realizar todo de manera intensiva	
Reuniones por la Mañana o por la Tarde		15-20 minutos al día						
Gimnasia por la Radio (广播体操) + Ejercicios de Protección Óptica		35 minutos al día						
Todos números de Clases semanales		32	32	33	34	34	Cada clase dura 35 minutos.	

<b>Con unidad de cálculo de HORAS NATURALES</b>	18.7	18.7	19.2	19.8	19.8	
<p><b>Fuente:</b> elaboración propia a partir del <i>Informe de Imprimir el Plan de Estudios de Educación Primaria y Secundaria del Curso 2016-2017 en Shanghái, 2016</i></p> <p>(a) “DÍA FELIZ” (快乐活动日), de acuerdo con la Comisión de Educación de Shanghái, es una actividad de carácter abierto que se empezó el año 2011 para la etapa de Educación Primaria en Shanghái. A través de ella se trata de combinar los currículos desarrollados con los currículos exploratorios para realizar la participación propia del alumnado. Su diseño debe tener en cuenta la experiencia de la vida de los estudiantes, y debe conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico y la base de aprendizaje para que puedan aprender más. En efecto, tiene por objeto enriquecer las experiencias del estudio del alumnado con una manera flexible y abierta.</p>						

### 5.2.1.3. La evaluación en Educación Primaria

#### Estructura de la evaluación en Educación Primaria

La evaluación del estudio del alumnado de Educación Primaria y Secundaria siempre es el foco de atención. Puesto que a lo largo del desarrollo de la educación, la evaluación desempeña un papel esencial. Anteriormente, la finalidad de la evaluación era calificar el nivel de estudio de manera alta o baja según las puntuaciones del alumnado, pero esto fue sustituido por un desarrollo integral en la actualidad. A pesar de que la finalidad de la evaluación anteriormente no era completamente correcta, nadie duda que en ese momento fue una medida para mejorar e incentivar los estudios del alumnado y promover la enseñanza del docente. Desde finales del siglo XX en China, el concepto de educación ha cambiado.

Hoy en día, con la reforma del sistema de evaluación, las modalidades son distintas y más abiertas. Para implementar y ejecutar las *Decisiones para la Profundización de la Reforma Educativa y de la Promoción de la Enseñanza de Calidad* (关于深化教育改革全面推进素质教育的决定) (Consejo de Estado, 1999) y las *Decisiones del Consejo de Estado de la República Popular China sobre la Reforma y el Desarrollo de la Educación Básica* (国务院关于基础教育改革与发展的决定) (Consejo del Estado, 2001b), finalmente, en el año de 2002 el Ministerio de Educación aprobó el *Informe para Impulsar la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria* (教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知) (MOE, 2002).

Huimin Zhang, 2018



De acuerdo con dicho informe, los estudiantes, los docentes, los colegios, los directores del colegio y las familias de todos ellos pueden participar en la evaluación como parte responsable de la educación. Por tanto, hay que señalar, al respecto, que la evaluación en China no se asigna a un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los docentes son el equipo responsable y necesitan que los alumnos participen activamente y se involucren en su propio proceso de enseñanza responsabilizándose también de su evaluación. Además, el Gobierno y los Departamentos Administrativos Educativos se encargan de formular y superar las políticas correspondientes.

En lo referente a los nuevos objetivos de la evaluación para los alumnos de Educación Primaria y Secundaria, en primer lugar, se señalará la evaluación de los alumnos desde una perspectiva integral con el fin de promover el desarrollo moral, la capacidad de aprendizaje permanente, el estado saludable físico y psicológico, e incluso la estética; en segundo lugar, mejora las cualificaciones del alumnado como una garantía para implantar la “Enseñanza de Calidad” (素质教育); además, la evaluación de los múltiples contenidos, tanto evaluar el estudio como prestar atención a otras dimensiones tales como desarrollo moral, el potencial y la creatividad del alumnado; en cuarto lugar, el sistema de evaluación se verá evaluado por una serie de controles e inspecciones (考查), a fin de garantizar su calidad; en quinto lugar, no solo se centra en los resultados de la evaluación, sino que también presta atención al proceso del desarrollo y del cambio; por último, se pone énfasis en la participación de los estudiantes, docentes y en los colegios con el fin alcanzar un nivel de comunicación eficaz entre todos los elementos implicados en el proceso.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se puede deducir que las orientaciones concretas de la evaluación serán globales, refiriéndose a varios aspectos. Puesto que se ha cambiado la tradición de solo prestar atención al aprendizaje del conocimientos, atendiendo poco a poco cada vez más a los demás aspectos del desarrollo del alumnado, tales como el desarrollo moral, la capacidad de aprendizaje permanente, y la capacidad de estética; además de ellos, también se ha enfatizado el estado saludable físico y psicológico y, las cualificaciones integrales del alumnado, incluso la potencialidad y la creatividad. Es decir, hoy en día, los criterios de evaluación no solamente se dirigen a las puntuaciones del estudio o a los niveles de manera alta o baja, sino que abarcan muchos más aspectos para el desarrollo integral del alumnado.

### Organización de la evaluación en Educación Primaria

Como ya se ha mencionado, con las reformas realizadas en la área de evaluación, se ha configurado el propio sistema evaluativo para los alumnos de la Educación Primaria y Secundaria. Desde la perspectiva general, se ha dividido en tres sistemas de evaluación: evaluar a los alumnos, a los docentes y a los colegios. Cada sistema tiene diferentes objetivos y contenidos.

Por una parte, en el caso de la evaluación del alumnado, los contenidos se centran en dos aspectos: tanto en el desarrollo básico como en el estudio del currículo. El desarrollo básico incluye los valores morales (道德品质), la cualificación cívica (公民素养), las capacidades de aprendizaje (学习能力), la capacidad de comunicación y colaboración (交流与合作能力), el deporte y la salud (运动与健康), la capacidad de estética (审美); y las asignaturas del plan de estudios, todos ellos que han sido regulados por el Ministerio de Educación para la etapa de Educación Primaria y Secundaria. A diferencia de cómo era antes el sistema evaluación centrado exclusivamente en las capacidades del aprendizaje para mejorar la puntuación de los exámenes, ahora se priorizan otros aspectos para la formación de los alumnos.

Por otra parte, para mejorar la ética profesional y las competencias profesionales docentes, la evaluación del docente tiene que incluir los siguientes contenidos: ética profesional (职业道德), comprensión y respeto al alumnado (了解和尊重学生), diseño e implementación del plan de enseñanza (设计和实施教学方案), capacitación para la comunicación y la reflexión (交流与反思能力). Dentro de ellos no sólo enfatiza la enseñanza como antes, sino que se ha prestado atención a las competencias docentes más abiertas.

Por último, la evaluación de los colegios es la tercera composición del sistema evaluativo, se evalúan, desde el punto de vista administrativo, los siguientes contenidos: el equipo de liderazgo escolar (学校领导队伍), el sistema y administración (制度与管理), el sistema de enseñanza e investigación (教学研究制度), el deporte y actividad artística (体育与文艺活动). Dichos contenidos se los analiza desde la perspectiva administrativa, especialmente enfatizando en el sistema y la gestión del colegio y equipo de liderazgo escolar con el fin de elaborar un buen entorno académico para los alumnos y los docentes.

Hay que señalar, al respecto, que en el caso de la evaluación del alumnado los resultados de evaluación se presentan en diferentes formas. Por un lado, existe el “Registro de Crecimiento del Alumnado” (学生的成长记录) que se trata de un material

en el que se registra el proceso y el resultado de los alumnos, abarcando desde su propia autoevaluación, hasta los méritos excelentes, las prácticas sociales y otras actividades en las que participen. También se incluyen las observaciones procedentes de sus compañeros y los docentes. Por otro lado, cada medio y el final del curso se realizan exámenes (考试) para evaluar la adquisición de los conocimientos de las diferentes asignaturas. En esta evaluación no se puede clasificar de manera alta o baja de acuerdo con las puntuaciones, ni se puede anunciar en público, pero se puede expresarla en niveles. Por último, a partir de las evaluaciones anteriores, los docentes han de elaborar los comentarios (评语) con el fin de describir objetivamente los avances, las potencialidades y las deficiencias del alumnado en dicha etapa.

Como ya se ha mencionado, a través de las modalidades anteriores, se ha configurado el sistema de evaluación integral del alumnado que contempla el desarrollo y el final del proceso de estudio. Si el resultado final fuera desfavorable, en China, al menos en este momento, no se indica ninguna estrategia explícita de manera oficial para solucionar tal problema puesto que no se puso más énfasis en este asunto.

### Sentido y función de los resultados de la evaluación en Educación Primaria

Desde los principios del siglo XXI, la educación en China ha pasado a otro nuevo periodo pasando de ser una “Educación Orientada hacia los Exámenes” (应试教育) a una “Enseñanza de Calidad” (素质教育). En el primer contexto, se sabía el nivel de estudios del alumnado según las puntuaciones obtenidas en los exámenes, ya que se consideraba que esta era la única manera de mejorar la calidad; sin embargo, con las desventajas que han aportado los exámenes, cada vez más los alumnos pierden el interés hacia el estudio, y lo más grave es que ésta tendencia ya ha influido en el desarrollo integral de ellos.

En el periodo de la “Educación Orientada hacia los Exámenes” (应试教育), como ya se ha dicho, se ponía énfasis en los exámenes del alumnado y la evolución del alumno se reflejaba en puntuaciones como único modo de calificar los diferentes niveles educativos de los estudiantes. Este modo tiene sus ventajas, si tomamos la clasificación en función de la puntuación del alumnado se puede crear un entorno competitivo y motivador que motive a los alumnos a conseguir superarse continuamente, por un lado; por otro lado, la puntuación de exámenes también puede aportar algunas referencias en cuanto a las dificultades o problemas en el proceso de aprendizaje de los

alumnos. Sin embargo, trabajar solamente para la puntuación, en gran medida, ignorando otros aspectos relacionados con el desarrollo integral de los alumnos, como desarrollo personal o desarrollo de capacidades, tales como la capacidad de creatividad, de vivir, de disfrutar, etc. es limitativo e incompleto.

En tal sentido, resulta claro que la “Enseñanza de Calidad” puede resolver las desventajas del sistema anterior y mejorar la calidad del aprendizaje. Por esta razón, parece evidente la necesidad de una reforma para corregir este error atendiendo más a la calidad de la educación. Con dicha nueva orientación, la evaluación en la Educación Primaria se ha convertido en un sistema más abierto y múltiple. En este sentido, el sistema orientado a la “Enseñanza de Calidad” se presenta como un método razonable para adecuar y promover el siguiente paso del desarrollo educativo. Sin embargo, en este periodo en cuestión, la “Enseñanza de Calidad”, presentada como la manera de evaluación de la educación en todas etapas, también ha sufrido cambios.

La evaluación en la Educación Primaria, actualmente, no se centra en la función de examinar y seleccionar, sino en mejorar e incentivar; tampoco, se centra exclusivamente en el redimiendo académico, sino que atiende al desarrollo integral y las diferencias individuales; en tercer lugar, no pone de manifiesto los resultados (v.g. se refleja en las puntuaciones) de evaluación, sino que se propugna la metodología de evaluación variada y múltiple; por último, además del modelo de evaluación del alumnado, se establecen otros sistemas de evaluación, tanto evaluación del docente como evaluación de la escuela, con el fin de formar un sistema evaluativo más completo y científico.

#### 5.2.1.4. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes

El anterior repaso al sistema educativo en general y de primaria en particular nos permite identificar que, aunque todavía se existen problemas, el marco legislativo y las organizaciones actuales del sistema educativo se han desarrollado con un gran éxito. Sobre todo, en el caso de la Educación Primaria, el plan de estudios y la evaluación son dos condiciones obligatorias para garantizar el desarrollo estable.

En materia del plan de estudios para la Educación Primaria, el Ministerio de Educación ha innovado el plan de estudios a través tanto de la ampliación del alcance de los estudios, como de los requisitos más concretos para adaptarse al entorno de “Calidad de la Enseñanza” a partir de la implantación del *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la*

*Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展规划纲要 [2010-2020 年]) (Consejo de Estado, 2010).

Por otra parte, la evaluación para primaria, es una medida efectiva para garantizar el rendimiento del alumnado y tener en cuenta el proceso de la enseñanza. Con el *Informe para Impulsar la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria* (教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知) (MOE, 2002) aprobado por el Ministerio de Educación, se han cambiado los principios de evaluación existentes hasta entonces, y se ha ampliado, al mismo tiempo, el alcance concretando en no solo atender a los rendimientos del alumnado, sino también en enfatizar las capacidades integrales.

### **5.2.2. Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria**

Este apartado se centra en la formación inicial del profesorado a través de los parámetros elaborados concretados en estructura organizacional de formación inicial del profesorado, requisito de previa al acceso y acceso a la formación de maestros de primaria, y estructura curricular, así como el proceso de formación inicial del docente en primaria.

#### **5.2.2.1. Estructura organizacional de la formación inicial del profesorado**

El primer parámetro es la estructura organizacional de formación inicial del profesorado, desde una perspectiva general, a continuación se va a exponer en detalle a través de los antecedentes históricos, el marco legislativo, las instituciones de formación inicial del profesorado con el fin de entender la historia y el estado actual correspondiente de formación inicial del maestro.

#### Antecedentes históricos

Los antecedentes históricos de la formación del profesorado se basan en la continua evolución del sistema educativo. Es decir, el desarrollo histórico de la

formación inicial del profesorado, en cierta medida, ha seguido también el mismo camino que el sistema educativo, puesto que se considera que el sistema de formación del profesorado es una parte del sistema educativo en China. Este apartado se concentra en el desarrollo histórico, para que se entienda y comprenda desde la perspectiva de la historia, dividido en seis etapas que se pretenden desarrollar con rigor a continuación.

La primera etapa es el periodo de inicio (1897-1912) y se caracteriza por la elaboración del sistema de formación del profesorado; la segunda etapa es el primer paso del desarrollo de la formación del profesorado y la etapa de extensión (1912-1960) a través de varios intentos, finalmente, con la elaboración del sistema independiente de formación del profesorado. Después llegó el periodo del gran desarrollo (1960-1990) con la reconfiguración del sistema de formación del profesorado y la incorporación de la formación inicial del profesorado a las universidades regulares. En cuarto lugar vino una época de transición e incorporación (1990-2000) en el que se trataba de incentivar a las universidades públicas para que participaran en la formación inicial del docente. Esta etapa dio paso a un periodo de prosperidad (2000-2010) con el imperativo de la calidad de formación; por último, el estado actual (2010-actualidad) con el énfasis en el desarrollo profesional y en las competencias docentes profesionales.

La primera etapa, fue el periodo de inicio (1897-1912) con la elaboración del sistema de formación inicial del profesorado. El año 1897 Sheng Xuanhuai (盛宣怀) creó la *Escuela Normal en Nanyang College* (南洋公学师范院), ese fue, realmente, el punto de partida del desarrollo de la formación inicial del profesorado (教师教育/师范教育) en China (Ju, Tong y Zhang, 1994), por un lado; por otro, en el año 1902 el “*Sistema Educativo REN YIN*” (壬寅学制) reguló “SHIFAN GUAN”<sup>10</sup> (师范馆) que equivalía al nivel preuniversitario (大学预科) de educación formal y “SHIFAN XUETANG” (师范学堂) equivalente a la Educación Secundaria (中学堂) de educación formal. Fue la primera vez, oficialmente, que se regularon las Escuelas Normales dentro del sistema educativo (Ju et al., 1994). Más adelante, en el año 1904 con el “*Sistema Educativo GUI MAO*” (癸卯学制), el sistema de formación inicial del profesorado se dividió en dos tipos: primero, establecer la Escuela Normal Extraordinaria (优级师范学堂) equivalente a Educación Superior (高级学堂) de educación formal, con el objetivo de formar a docentes de Escuela Normal Inferior (初级师范学堂) y de Educación Secundaria; segundo, crear la Escuela Normal Inferior con el fin de formar los maestros de Educación Primaria Inferior y Superior (初等以及高等学堂) (Ju et al., 1994).

---

<sup>10</sup> A partir de este apartado de nuestra investigación, se puede ver varias modalidades de la Escuela Normal en China, acompañadas con distintos nombres de acuerdo con las diferentes reformas educativas, lo cual fue un carácter muy clásico en el contexto educativo chino.

La segunda etapa fue el primer paso del desarrollo y la etapa de extensión (1912-1960), a través de varios intentos, hasta que finalmente se elaboró el sistema independiente de formación del profesorado. Basándose en los anteriores pasos, esta etapa propuso varias reformas tanto en la organización como en el plan de estudios. En el sistema educativo de 1912-1913 (el *Sistema Educativo REN ZI GUI CHOU*), nuevamente, se estableció la Escuela Normal equivalente a la Educación Secundaria, y la Escuela Normal Superior equivalente a la Educación Superior. Además, se regularon los planes de estudios para los dos tipos de Escuelas Normales (Sun, 2000). Más adelante, junto a la publicación del “Sistema Educativo de 1922”, la organización fue más flexible y tenía varias modalidades. Por ejemplo, era posible extender la formación de Escuela Normal a seis años, y cambiar la Escuela Normal Superior por la Universidad Normal (师范大学), etcétera.

Con dichas reformas, se entró en el periodo de desarrollo más estable. Hasta el año 1952, después de la fundación de República Popular China, el Ministerio de Educación publicó el *Plan de Ajuste de las Facultades y Departamentos de la Escuela Superior* (全国高等学校院系调整计划) (MOE, 1952a) que reguló tanto el “Instituto Normal” (师范学院) con el fin de formar a los docentes para Educación Secundaria Superior y para la “Escuela Normal Secundaria” (中等师范学校) como la “Escuela Normal Superior” (高等师范学校) con el objetivo de formar a los maestros para Educación Secundaria Inferior. Desde entonces, el gobierno chino empezó a prestar más atención a las Escuelas Normales. Además, en los años 50 de siglo XX, se regularon los diferentes niveles de Escuelas Normales, según las *Disposiciones de la Reforma del Sistema Educativo* (<关于改革学制的规定>) (Consejo de Estado, 1951), la “Escuela Normal Preescolar” centrada en la formación de los maestros de la etapa de Educación Infantil; la “Escuela Normal” o la “Escuela Normal Secundaria” que forma a los maestros de la etapa de Educación Primaria; el “Instituto Normal” (师范学院) o la “Escuela Normal Secundaria y Superior” (中等与高等师范学校), dedicada a los docentes de la etapa de Educación Secundaria. Además, las “Universidades Regulares” (综合/普通大学) estaba a cargo de alguna de sus formaciones.

La tercera etapa, fue el periodo del gran desarrollo (1960-1990) con la reconfiguración del sistema de formación del profesorado y la incorporación de la formación inicial del profesorado a las universidades regulares. Debido al retraso sufrido en el periodo de la “Revolución Cultural”, desde los años 80, el gobierno se esforzó en reconfigurar la formación inicial del profesorado a través de la implantación de nuevas leyes educativas. Pero, en ese momento, hay que señalar, al respecto, que a principios de los años 60, para mejorar la calidad del profesorado propugnó la incorporación de la

formación inicial del profesorado a las universidades regulares, es decir, la universidad intentó sustituir a las Escuelas Normales de manera incorporada. No obstante, finalmente, fracasó el planteamiento de la reforma por no ser adecuado para el contexto de China en ese momento. A continuación, en el año 1986 la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) implementó la política de cualificaciones del docente; y la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993) que estipulaba los requisitos que debía tener un docente. En el año 1995, la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) definía el papel del profesorado a la vez que se regulaban los derechos y las obligaciones de ellos (Ley de Educación, artículo 32) y otros requisitos relacionados con el cuerpo docente, como las cualificaciones, la evaluación, etcétera (Ley de Educación, artículos 33 y 34). En este caso, debido a la énfasis del docente, se reconfiguró el sistema de formación del profesorado.

En la cuarta etapa, fue el periodo de la transición y la incorporación (1990-2000) con el incentivo de promover las Universidades Regulares (综合大学) a participar en el sistema de la formación inicial del profesorado. A través de los esfuerzos anteriores, desde los años 90 del siglo pasado, la Educación Superior en China, generalmente, ya se había desarrollado mucho, y de forma paralela también la formación inicial del profesorado había sufrido reformas, por ejemplo, en la política de selección de las Escuelas Normales, y había unificado sus criterios de selección con los de las universidades. Además, a diferencia de la propuesta de incorporación anterior, se consideró que la participación de las universidades regulares junto a la Escuela Normal podía mejorar más la calidad de la educación de los maestros. En este contexto de promoción de la participación de las universidades regulares en la formación inicial del profesorado, tuvo lugar la transición.

La quinta etapa fue el periodo de prosperidad (2000-2010), y estuvo centrada en la calidad de la formación y la reestructuración de la institución de la formación inicial del profesorado. Con la participación de las universidades en el sistema de formación inicial del profesorado, finalmente, la Formación Inicial del Profesorado logró mucho éxito, especialmente, aumentó la cantidad de los maestros de la educación primaria y secundaria para satisfacer las necesidades de enseñanza en dichas etapas. En estas circunstancias, la formación inicial del profesorado pretendía aumentar la calidad de su formación, por un lado, mejorando las cualificaciones del docente para adaptarse a las directrices educativas que marcaba la “Enseñanza de Calidad”; por otro lado, la reestructuración de la institución de formación inicial del docente realizó una transición desde los antiguos tres niveles de la “Escuela Normal Secundaria” (中等师范学校) con el Diploma de Escuela Secundaria Especializada (DESE) (中专文凭), la “Escuela Normal Superior” (高等师范



专科学校) con el Diploma de Asociado Grado (DAG) (大专文凭), y el “Instituto Normal o Universidad Normal” (高等师范学院或高等师范大学) con el título de Grado (本科学位) hasta los nuevos dos niveles “Escuela Normal Superior” con el DAG, y el “Instituto Normal o Universidad Normal” con el título de Grado. Con esta reforma, los niveles educativos mejoraron desde el DESE (中专文凭) hasta el DAG (大专文凭) y Grado, además, en algunas regiones más desarrolladas, se mejoró hasta el título de Máster para ser docente en la etapa de Educación Primaria.

Por último, el estado actual (2010-actualidad) con el énfasis en las competencias docentes profesionales y en el desarrollo profesional. Desde el año 2010, el gobierno chino ha estipulado varias reglas y normas para que las instituciones mejoren con más eficacia las competencias profesionales docentes. En el año 2010 con el *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革发展规划纲要[2010-2020]) (Consejo de Estado, 2010) se enfatizó, desde la perspectiva general, en fortalecer la construcción del cuerpo docente con varias medidas, tales como mejorar las competencias de la enseñanza y el estado de tratamiento, etcétera. Más adelante, con la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)* (NPEFIP) (教师教育课程标准[试行]) (MOE, 2011b) y la *Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador)* (NPM-EP) del año 2012 (小学教师专业标准[试行]) (MOE, 2012b), las competencias profesionales fueron el foco de atención. Desde ese momento, el sistema moderno de formación inicial del profesorado se vio configurado.

### Marco legislativo moderno

Como ya se ha mencionado, a partir de los años 90 del siglo pasado, el gobierno chino intentó reelaborar el sistema educativo y el sistema de formación inicial del profesorado basándose en las necesidades sociales con el fin de mejorar la calidad de la educación. A la vez, en este proceso se configuró el marco legislativo moderno de dicha área aportando los fundamentos de formación del docente. Concretamente, la *Ley de Educación*, la *Ley del Profesorado* y los *Reglamentos de Cualificaciones Docentes* (<教师资格条例>) (Consejo de Estado, 1995) y la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (教师专业标准[试行]) (MOE, 2012a) fueron creadas como marco legal necesario para la formación inicial del docente.

Por una parte, siendo la primera ley que regulaba al docente, la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993) fue establecida por el

Ministerio de Educación en el año 1993, y se ocupaba de las dimensiones más completas sobre el docente, tales como los derechos y las obligaciones, la cualificación y el nombramiento de ellos, así como la evaluación y el reglamento de la recompensa, etcétera.

Por otra parte, en la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995), en el año 1995 se reafirmó la importancia del docente en la realización del sistema educativo, como parte fundamental de la enseñanza. Asimismo, se incluyeron reglamentos más concretos teniendo en cuenta sus contenidos, tales como la protección de los derechos e intereses legítimos de los maestros por parte del Estado, y la mejora de las condiciones laborales, de la vida y del *estatus* en general de los docentes, incluyendo el salario. Lo más importante es que se comenzó a poner en práctica la política de cualificaciones de los docentes, además, se renovó la política de nombramiento y evaluación con el fin de mejorar la calidad y el nivel del cuerpo docente.

Además, los *Reglamentos de Cualificaciones Docentes* (<教师资格条例>) (Consejo de Estado, 1995) establecido en el año 1995, vino a ser como una instrucción y explicación de las cualificaciones del docente. A través de él, por primera vez, se regulaban los requisitos más concretos para ser docente, tales como las respectivas cualificaciones del maestro en cada etapa de la educación, las premisas y los exámenes para conseguir las cualificaciones, además de la identificación de los sectores administrativos educativos. Con este reglamento, gradualmente, se fomentó el desarrollo de competencias profesionales docentes.

Por último, el Ministerio de Educación en el año 2012 estableció la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (教师专业标准[试行]) (MOE, 2012a) con el fin de regular las competencias obligatorias para ser docente de tres etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En la Educación Primaria, se aprobó la *Norma Profesional de Maestro de Educación Primaria (borrador)* (NPM-EP) (小学教师专业标准[试行]) (MOE, 2012b) en la que se estipulaban los principios básicos, los contenidos y las sugerencias para llevarlos a cabo, así como también se regulaban las normas de la Educación Secundaria. En el siguiente apartado del presente capítulo sobre las competencias profesionales docentes de Educación Primaria (véase apartado 5.2.3), se desarrollarán los detalles de cada dimensión.

### Organización de las instituciones de formación inicial del profesorado

En China, las instituciones de formación inicial del profesorado tienen varias modalidades, y a lo largo del tiempo se consideró que las modificaciones o las reformas de las instituciones era el buen camino para mejorar la calidad de la formación inicial del docente. Por esta razón, se intentarán exponer las diferentes organizaciones de instituciones de formación inicial del docente de acuerdo con el desarrollo que se ha realizado en el apartado anterior (véase apartado 5.2.2.1.).

Al inicio de la época de la creación del sistema de formación inicial del docente (1897-1912), la primera Escuela Normal que se constituyó fue parte del “*Nanyang College*”. Además, en ese momento, junto con los cambios del sistema educativo chino, también se sucedieron una serie de transformaciones en las instituciones de la formación inicial del docente. Con el “*Sistema Educativo REN YIN*” del año 1902 se estableció la “SHIFAN XUETANG”, equivalente a la Educación Secundaria del sistema educativo, para formar a los maestros de la etapa de Educación Primaria, mientras para la profesión de profesor de Educación Secundaria se instauró la “SHIFAN GUAN”, equivalente a la etapa preuniversitaria. Poco después, para formar a los maestros de educación primaria apareció la Escuela Normal Inferior, y correspondientemente, para los mestros de educación secundaria, hubo la Escuela Normal Extraordinaria.

En los inicios de la siguiente etapa (1912-1960), se heredaron las modalidades anteriores aunque con pequeños cambios con respecto a los nombres correspondientes, tales como que la “Escuela Normal Inferior” pasó a llamarse “Escuela Normal”, además, hubo la “Escuela Normal Superior” y la “Universidad Normal”. Hasta los años 50 del siglo XX, con la fundación de la República Popular China, se prestó más atención al desarrollo de la Escuela Normal, al mismo tiempo que se establecían Escuelas Normales para cada etapa del sistema educativo, tales como la “Escuela Normal Preescolar” para la Educación Infantil, la “Escuela Normal” o la “Escuela Normal Secundaria” para Educación Primaria, y el “Instituto Normal” o la “Escuela Normal Secundaria y Superior” para Educación Secundaria, incluso, las “Universidades Regulares” para las correspondientes.

En la siguiente etapa, desde los años 60 hasta los años 90 del siglo pasado, no se sucedieron tantos cambios como antes causados por la “Revolución Cultural”. Como ya se ha mencionado con anterioridad a inicios de los años 60 se impulsó la sustitución de las Escuelas Normales por las universidades pero dicha reforma finalmente fracasó por no ser adecuada para el contexto de China. Al revés, a través de varios intentos, al final

del mismo siglo hasta hoy en día, bajo la lema de mejorar la calidad de formación inicial del docente, ha destacado la participación de las Universidades Regulares en el sistema educativo de la formación inicial del docente con el fin de incentivar a otras instituciones educativas a contribuir en dicho sistema. Se ha atestiguado que dicha medida fue adecuada para el desarrollo de la formación inicial del docente, por lo que podía garantizar la función de Escuelas Normales, mientras, se añadía un nuevo poder —las universidades— a la formación del maestros.

En la actualidad, desde una perspectiva general, las instituciones ocupadas de la formación de los maestros están cargo de la Escuela Normal Secundaria (中等师范学校/获中专文凭), la Escuela Normal Superior (高等师范专科学校/获大专文凭) y la Universidad Normal o Instituto Normal (高等师范大学/高等师范学院). Tienen diferencias de nivel a la hora de obtener los títulos porque entre dichas instituciones también existen diferencias de nivel. Por lo tanto, aunque, en el caso de la formación inicial de los profesores de Educación Primaria pueden efectuar sus enseñanzas según la misma *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (borrador)* (NPEFIP-EP) (小学教师教育课程标准[试行]) (MOE, 2011c) del Ministerio de Educación, los créditos académicos no son iguales, a nivel más superior, más créditos reconocidos. Por ejemplo, para los alumnos de la Escuela Normal de Secundaria, lo mínimos son 28 créditos más 18 semanas de prácticas; para los estudiantes de Escuela Normal Superior, lo mínimo son 35 créditos más 18 semanas de prácticas; y para los alumnos de la Universidad Normal o Instituto Normal, tienen que conseguir 32 créditos como mínimo más 18 semanas de prácticas.

Debido a la diferencia de los requisitos académicos, el periodo de formación inicial del profesorado es distinto también. En el primer caso, el periodo académico regulado para la Escuela Normal Secundaria es de tres años; y el periodo académico regulado para la Escuela Normal Superior dura cinco años; y en el tercer caso, el de la Universidad o Instituto Normal es de una duración de cuatro años. Todos estos detalles son regulados por el Ministerio de Educación.

Por otra parte, es imprescindible señalar que ninguna de las reformas realizadas en cuanto a la formación inicial del profesorado ha dejado a un lado la mejora de la calidad. Siguiendo esta línea, se considera que es favorable promover la participación de otras universidades o instituciones educativas con el fin de mejorar la calidad del cuerpo docente.

Por ello, en estas circunstancias, en la Conferencia Nacional de Formación del Profesorado en el año 1996, por primera vez se propuso que en cuanto al futuro desarrollo de formación inicial del profesorado se pudiera prestar más atención a las

Escuelas Normales y, al mismo tiempo, que se permitiera la participación de otros tipos de Educación (tanto de las Universidades como de los Institutos) en el sistema de formación del profesorado. Seguidamente, en el año 1999 se estableció formalmente dicha directriz. Acompañado de dicha reforma, la estructura de la institución de formación inicial del profesorado completó su proceso de transición desde los antiguos tres niveles en Escuela Normal Secundaria, Escuela Normal Superior y Universidad o Instituto Normal hasta los nuevos dos niveles Escuela Normal Superior y Universidad o Instituto Normal pese a que todavía existe poca Escuela Normal Secundaria de manera mixta con la Escuela Normal Superior. Es decir, la Escuela Normal Secundaria se está viendo reducida, teóricamente, por el impulso y la fuerza de la innovación educativa. Finalmente, hoy en día, se ha configurado una combinación de dos nuevos niveles de institución aumentando, cada vez más, el nivel de calidad de la formación inicial del profesorado.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación empezó a regular los diferentes niveles de las Universidades Normales. Las Universidades Normales que están directamente bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación son: la Universidad Normal de Pekín (北京师范大学), la Universidad Normal del Este de China (华东师范大学), la Universidad Normal del Nordeste de China (东北师范大学), la Universidad Normal del Central de China (华中师范大学), la Universidad Normal de Shaanxi (陕西师范大学), y la Universidad del Suroeste de China (西南大学). Hoy en día, nadie duda de que dichas Universidades Normales desempeñan el papel más importante en la formación inicial del docente.

#### 5.2.2.2. Requisitos de previa al acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

En este epígrafe solamente se expondrá el nivel educativo de partida, puesto que en China, para acceder a la Universidad Normal y al Instituto Normal o a las facultades educativas de las universidades regulares, se pueden aceptar varios niveles educativos de partida.

Nivel educativo de partida

En China, desde hace mucho tiempo, se han despertado controversias y suscitado discusiones en materia del nivel educativo de partida para admitir en la formación inicial al profesorado. El nivel de partida se refiere a en qué nivel de la etapa educativa del sistema educativo se puede acceder a la formación de forma adecuada: o bien los graduados de Educación Secundaria Inferior o bien los de Educación Secundaria Superior. Puesto que, sobre todo, en los últimos años del siglo XX y del principio del siglo XXI, en China, se puede aceptar dichas dos modalidades del nivel de partida de acuerdo con los distintos requisitos de la universidad o instituto en el ámbito de formación inicial del profesorado para acceder a la formación inicial del profesorado (Pan, 2013).

Quienes se inclinan por el nivel educativo de partida desde la Educación Secundaria Inferior argumentan que es el resultado de la selección de la historia, porque antes, desde hace mucho tiempo, ya había surgido este modelo y se habían formado de esta manera a muchos excelentes maestros de educación primaria, por un lado; por otro, el nivel educativo de partida desde la Educación Secundaria Superior tiene muchas desventajas en la formación inicial del profesorado puesto que, en primer lugar, los estudiantes que consiguen puntuaciones bajas en el examen GAOKAO, normalmente, van a acceder a dicha formación; en segundo lugar, los estudios de dicha etapa siempre están orientados a las puntuaciones de los exámenes, no tienen suficiente tiempo para otra formación más específica como de capacitación artística, de práctica, etcétera; en tercer lugar, los estudiantes no tiene tanta motivación y pasión por enseñar, su motivación principal es la de sobrevivir (Pan, 2013).

Mientras quienes defienden la partida de Educación Secundaria Superior consideran que el modelo anterior no cumplía con los requisitos establecidos por la ley, porque de acuerdo con la *Ley de Educación Superior* (高等教育法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1998), el nivel de partida de acceso a la universidad o la formación del profesorado sería el de bachillerato o equivalente, y otros graduados no cumplirían con las condiciones básicas de acceso.

A pesar de que se haya superado dichos requisitos mínimos establecidos por la *Ley de Educación Superior*, todavía hay muchos colegios o escuelas que admiten a estudiantes de nivel de partida de Educación Secundaria Inferior.

En resumen, hoy en día, en China, en cuanto al nivel de partida, todavía coexisten las dos selecciones como ya se ha mencionado. Por un lado, por la necesidad del sistema

de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, puesto que la institución de formación está dividido en tres niveles: la “Escuela Normal Secundaria” (中等师范学校), la “Escuela Normal Superior” (高等师范学校), y el “Instituto Normal” (师范学院) o la “Universidad Normal” (师范大学), por ello, dichas distintas instituciones se han distinguido en diferentes niveles requiriendo los distintos niveles del graduación para acceder. Por ejemplo, generalmente, en los casos de la “Escuela Normal Secundaria” y de la “Escuela Normal Superior”, se requieren el título de graduado en Educación Secundaria Inferior. Los datos del estado de la cuestión se pueden observar en la Tabla 5.2.

Más en concreto, para el alumnado del nivel de partida de Educación Secundaria Inferior, en primer lugar, se entra en la Escuela Normal Secundaria para conseguir el DESE con una duración de 3 años, y luego el alumnado tuvo dos opciones: por un lado, pudo entrar en el empleo de manera directa para ser maestro del colegio; por otro, si quiso seguir accediendo a la siguiente etapa –para obtener el título Grado– en este caso tuvo que esperar 2 años (mientras teniendo un empleo o no), y luego con un examen para entrar en la universidad (tanto Universidad Normal como Universidad Regular) para obtener el título Grado. En realidad, en este caso, se pudo también admitir primero en la Escuela Normal Superior para conseguir el DAG y luego para obtener el título Grado, pero esta modabilidad no era popular en ese momento. Dichas modalidades mencionadas son antiguas, porque la Escuela Normal Secundaria iba disminuyendo.

En segundo lugar, para obtener el DAG con 5 años, los alumnos tienen varias opciones: por un lado, para ellos con 5 años de estudios de manera conjunta, cuando terminan los primeros 3 años (conseguido el DESE), se pueden acceder a la Escuela Normal Superior (DAG) con 2 años sin examen en la misma escuela para continuar sus estudios; por otro, en el caso de 3 años del DESE más 2 años del DAG de manera separada. Lo que llama la atención es que después de los 3 años del DESE, los alumnos tienen que participar el examen para entrar en los siguientes 2 años en la misma o la distinta escuela para seguir sus estudios.

Sin embargo, para el alumnado del nivel de partida de Educación Secundaria Superior, totalmente, existen dos modalidades de acuerdo con la calificación del examen GAOKAO. En primer lugar, si obtiene una calificación de sobresaliente en el examen cuando termine el estudio de Educación Secundaria Superior, podrá entrar en la universidad (tanto universidad normal como universidad regular) para conseguir el Grado, en este caso, con una duración de 4 años; por otro lado, si no puede obtener la buena calificación, el alumnado tiene que, primero, entra en la Escuela Normal Superior con el

DAG durante 2 años, y luego con un examen especializado en la formación del profesorado para admitir en la universidad con 2 años de la duración.

Para terminar, cabe señalar que a pesar de que hoy en día el papel de la Escuela Normal Secundaria está disminuyendo, en algunas provincias sigue funcionando y continúan eligiendo a los estudiantes desde el nivel de Educación Secundaria Inferior por sus propias necesidades o causas, sobre todo, por necesidades económicas. Puesto que los costes de estudios en la Escuela Normal eran más baratos que los otros demás, lo cual pasaba especialmente en la anterioridad.

Por otro lado, en cierta medida, es el resultado de las desventajas de la Educación Secundaria Superior. Dado que el objetivo de dicha educación, sobre todo, antes, era el de seleccionar a los mejores estudiantes según el examen GAOKAO para acceder a la universidad, en este sentido, los estudiantes con las puntuaciones más bajas entraban en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Este fenómeno dio lugar por lo que fue motivado tanto por el prejuicio cultural chino hacia los maestros de primaria como por la preocupación o el sentimiento de discriminación por su futuro del desarrollo profesional en la Educación Primaria, por esta razón, los alumnos a lo mejor solo en el caso de conseguir las bajas puntuaciones, iban a elegir a ser docente de primaria. Por ello para no seleccionar los alumnos con bajas puntuaciones que proceden de educación secundaria superior, se adelanta la selección desde el nivel de educación secundaria inferior para garantizar la calidad de la formación inicial del docente primaria. Claro que sí esto sería la otra razón de existir el nivel de partida de educación secundaria inferior para la FIP.



<b>Tabla 5.2.</b> Nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria						
<b>Títulos Universitarios</b>	<b>Instituciones de FIP</b>	<b>Nivel Educativo de partida para FIP</b>	<b>Educación Secundaria Superior</b>	<b>Periodo de estudios</b>	<b>Para ingresar al Grado (si desea avanzar más los estudios)</b>	<b>En total</b>
<b>Diploma de Escuela Secundaria Especializada (DESE)</b>	- Escuela Normal Secundaria	Educación Secundaria Inferior	NO	+ <sup>(a)</sup> 3 años  (modalidad antigua)  + esperar 2 años después de DESE, y con examen para acceder a la universidad	(con examen) 2 años de Grado	= <sup>(b)</sup> 7 años
				+ 3 años  (modalidad antigua)  + (con examen) 2 años de DAG (no popular)	(con examen) 2 años de Grado	= 7 años

<b>Diploma de Asociado Grado (DAG)</b>	- Escuela Normal Superior	Educación Secundaria Inferior	NO	+ con 5 años conjuntos (3+2 años <u>sin examen</u> para continuar <u>en la misma escuela</u> )	+ 2 años de Grado(con examen)	=7 años
			NO	+ con 3+2 años separados ( <u>con examen</u> para continuar <u>en la misma escuela Normal o en la distinta escuela</u> )	+ 2 años de Grado(con examen)	=7 años
		Educación Secundaria Superior	+ 3 años	+ 2 años	+ 2 años de Grado(con examen)	=7 años
<b>Grado</b>	- Universidad Normal - Instituto Normal - Universidad	Educación Secundaria Superior (es obligatorio)	+ 3 años	+ 4 años	NO HACE FALTA	=7 años

	Regular					
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia</p> <p>(a) “+” significa “más”;</p> <p>(b) “=” significa equivaler a.</p>						

### 5.2.2.3. Acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

El presente apartado trata de explicar el proceso de selección y otros requisitos del alumnado de formación inicial del profesorado en Educación Primaria teniendo en cuenta la exposición de las políticas educativas chinas en materia de formación inicial del docente.

#### Selección y otros requisitos correspondientes

Desde la fundación de la República Popular China en el año 1949, el gobierno chino y el Ministerio de Educación siempre prestan atención especial a la formación inicial del profesorado, especialmente en la etapa de Educación Primaria y Secundaria Inferior. Pero cada etapa tiene su diferente foco de atención, por lo tanto, han aparecido distintas políticas de selección de estudiantes. Vamos a desarrollar este apartado poniendo el foco en todas las políticas existentes referidas a la etapa de Educación Primaria según la historia de la formación inicial del profesorado en China.

En concreto, desde el principio de la fundación estatal hasta los años 90 del siglo XX, en el caso de la etapa de Educación Primaria, el foco de atención es aumentar la cantidad de los estudiantes que acceden a la formación inicial del profesorado para Educación Primaria, porque en ese momento el nivel cultural del pueblo chino, generalmente, era bajo. Por tanto, era crucial la existencia de más docentes para formar a la ciudadanía. En este sentido, para promover la consecución de este objetivo, la Comisión de Educación del Estado –actualmente rebautizada con el nombre de Ministerio de Educación– en el año 1990 aprobó las *Sugerencias para Mejorar el Trabajo de Selección de los Estudiantes a la Educación Normal Superior* (国家教委关于进一步做好高等师范学校招生工作的意见) (MOE, 1990) con el fin de que, a través de variedad de formas, una mayor cantidad de estudiantes excelentes se matricularan en la carrera de formación inicial del profesorado. Para hacer esto en ese periodo, en lo que se refiere a la selección de los estudiantes, se adoptó las políticas de la “Admisión con anticipación en Condicional Especial” (提前单独招生) y la “Admisión con anticipación después del Examen Nacional” (参加统一考试提前录取) que fueron diseñadas independientemente para la formación inicial del profesorado. Además, en esta época,

toda la enseñanza era totalmente gratuita. Con todas estas estrategias, el gobierno chino quiso aceptar y atraer a más estudiantes con intención de formarse para ser maestros de Educación Primaria. En lo que se refiere a los criterios de selección, el criterio principal era la nota del examen especial para la formación inicial del profesorado, además de esto, también era necesario que los futuros docentes tuvieran buenas competencias morales, culturales, físicas y especiales para ser docente, así como la motivación y la pasión por enseñar.

En segundo lugar, a partir de los años 90 del siglo XX, aunque se cumplió, en cierta medida, con el primer objeto de ampliar la cantidad, surgió otro problema relacionado con la calidad. Para superar las dificultades en este periodo, el gobierno chino implantó reformas más profundas en la área de formación del cuerpo de maestros promoviendo más leyes y reglamentos para incentivar el potencial de la institución, especialmente de los formadores del profesorado de la formación. Los principales documentos legislativos fueron la *Ley del Profesorado* (教师法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993) y el *Reglamento de Cualificación de los Profesores* (教师资格条例) (Consejo de Estado, 1995). A la vez, la política de selección de las Escuelas Normales se unió a la de las universidades, es decir, la selección de Escuelas Normales tuvo la misma política que la de las universidades. A partir de entonces, la enseñanza de formación inicial de maestros no dejó de ser gratuita como lo era antes. En cuanto a los requisitos de selección de las universidades, de acuerdo con el *Informe en cuanto a los Métodos de Supervisión de la Admisión de los Estudiantes a las Universidades Regulares* (教育部关于普通高等学校招生录取工作监督办法的通知) (MOE, 2003), se incluía la evaluación integral (con la dimensión moral, intelectual, física y estética) (德、智、体、美), una inspección integral y la selección con un cumplimiento mejor de la inspección de acuerdo con las puntuación del examen GAOKAO.

En tercer lugar, desde el año 2007, el desarrollo de la formación inicial del profesorado se está más centrado en la consecución del equilibrio entre las zonas urbanas y rurales. En este contexto, el Consejo de Estado (国务院) ha decidido implementar la educación gratuita para las seis Universidades Normales que están directamente bajo la jurisdicción central del Ministerio de Educación, para, en primer lugar, formar a mejores docentes, y en segundo lugar, para implantar una política de formación inicial del profesorado extendiéndose a más Universidades Normales, etcétera. En cuanto a la selección, las seis universidades pueden elegir los mejores estudiantes de Educación Secundaria Superior con la política de “Admisión con anticipación en Condicional Especial” según el examen GAOKAO (高考), que tengan una mayor motivación y

pasión por la enseñanza. Respecto a los costes de los estudios (学费), se estableció la gratuidad de las tasas académicas así como de los gastos de alojamiento, y el Ministerio de Educación implementó dichas políticas de los gastos tanto de la instrucción como de la vida para los alumnos. Cuando terminaran sus estudios, tendrían que trabajar en la Educación Primaria y Secundaria de sus zonas de origen al menos diez años, para responder dicha política educativa de los gastos de vida del alumnado. Pero para los estudiantes que provienen de las regiones rurales, si quieren trabajar en las zonas urbanas, primeramente, tienen que trabajar en las escuelas de las zonas rurales durante con una duración de dos años de servicio.

A través de los cambios de la política educativa en la área de formación inicial del profesorado, se puede ver que en cada etapa, el gobierno chino intenta buscar soluciones correspondientes para resolver los problemas emergentes y, cambiar la política de selección y de gastos en el estudio con el fin de promover soluciones a los problemas o dificultades.

#### 5.2.2.4. Estructura curricular de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

Desde la fundación de la República Popular China, han tenido lugar cinco importantes reformas en cuanto al plan de estudios para los docentes. El primer plan de estudios para el docente se redactó en el año 1952 dentro del *Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior* (<高等师范学校教学计划>) (MOE, 1952b). A través de dicho plan, se reguló el plan de estudios de formación inicial del profesorado; más adelante, en el año 1963 se elaboró el Índice de las Carreras (专业目录), y se publicaron, a la vez, más normas del plan de estudios para el profesorado; además, después de la “Revolución Cultural”, en los años de 80 del siglo pasado, se implementó el plan de estudios basado en créditos académicos quedando configurado, en el 1997, el marco y la estructura del plan de estudios del docente con el objetivo de renovar y mejorar la calidad de la educación y la formación inicial del profesorado. Actualmente, con el propósito de concretar los requisitos de la formación inicial del docente, se ha aprobado la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)* (NPEFIP) por el Ministerio de Educación (教师教育课程标准[试行]) en el año 2011.

Objetivos curriculares de la formación inicial del profesorado de primaria

La *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)* (NPEFIP) (教师教育课程标准[试行]) (MOE, 2011b) fue aprobado por Ministerio de Educación en el año 2011 con el propósito de mejorar las competencias y cualificaciones correspondientes de los maestros. En dicha ley, se distinguió la etapa de Educación Infantil, la de Educación Primaria y la de Secundaria; y desde la perspectiva de los contenidos, se hizo una división en las asignaturas básicas y comunes (公共基础课程), las asignaturas disciplinares (学科专业课程) y las asignaturas de pedagogía (教育学课程).

Esta investigación solo se centra en el plan de estudios de formación inicial del profesorado en Educación Primaria. Partiendo de este marco, seguidamente, se exponen tanto los objetivos como el plan de las asignaturas, incluso el Prácticum en la etapa de Educación Primaria. Teniendo en cuenta los objetivos, se distinguen tres niveles: el primero es el de los objetivos (目标领域) en el que encontramos el “ideal y responsabilidad educativa” (教育信念与责任), los “conocimientos educativos y capacidades” (教育知识与能力), y las “prácticas y experiencias educativas” (教育实践与体验); en segundo lugar están los objetivos específicos (具体目标) de cada área de objetivos (nueve objetivos en total); y por último, están los sub-objetivos (子目标).

En cuanto al objetivo de “ideal y responsabilidad educativa”, los docentes de Educación Primaria tienen que intentar simpatizar y entender a los estudiantes y sus acciones; conocer sus derechos y obligaciones; así como comprender el valor de la educación y las actividades educativas correspondientes.

Por lo que se refiere a los “conocimientos educativos y capacidades”, los maestros de Educación Primaria deben adquirir conocimientos acerca del desarrollo biológico y psicológico del alumnado; adquirir también conocimientos disciplinares y pedagógicos; disponer de conocimientos y de capacidad para el propio desarrollo profesional. Los conocimientos del desarrollo biológico y psicológico garantizan la mejor comprensión de los alumnos, los de disciplina y pedagogía aseguran la capacidad de enseñar y el propio desarrollo profesional, en cierta medida, enriquece y mejora la enseñanza a lo largo de la vida profesional.

En relación con el objetivo de las prácticas, dentro de su formación, el profesorado debe tener la posibilidad de observar a otros profesores dentro de la aula;

asimismo, debe tener la oportunidad de impartir una clase en práctica supervisada por otro profesor. Por último, debe reflexionar y extraer conclusiones de las prácticas realizadas. En resumen, tienen que observar, participar, reflexionar y averiguar cuáles son los caminos más efectivos para entender y solucionar los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza.

#### Plan de estudios de la formación inicial del profesorado de primaria

De acuerdo con dichos objetivos, el Ministerio de Educación ha elaborado los currículos estableciendo modelos y créditos académicos que conforman el plan de estudios de los maestros de primaria. Como ya se ha mencionado, la formación del docente se distingue en varios niveles y se reparte en diferentes instituciones, por lo tanto, la “*Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)*” (NPEFIP) (教师教育课程标准) (MOE, 2011b) en la etapa de Educación Primaria ha diseñado diferentes créditos académicos de acuerdo con distintas instituciones de formación inicial del profesorado.

Los currículos de formación inicial del docente primaria se han dividido en dos modalidades: las asignaturas obligatorias que se llaman “área de aprendizaje” (学习领域) y las optativas que se llaman “modelo de sugerencias” (建议模块) en la NPEFIP-EP, las cuales han sido diseñadas de acuerdo con la área de aprendizaje en los contenidos más específicos. Dentro de las áreas de aprendizaje se incluye el “Desarrollo y Aprendizaje del Alumnado” (儿童发展与学习), “Fundamento Educativo de Educación Primaria” (小学教育基础), “Educación Disciplinar e Instrucciones para la Educación Primaria” (小学学科教育与活动指导), “Educación Psicológica y Moral del Alumnado” (心理健康与道德教育), “Ética y Desarrollo Profesional del Docente” (职业道德与专业发展), “Prácticum” (教育实践). Sin embargo, el “modelo de sugerencias” se organiza en función de la “área de aprendizaje” dando de esa manera la opción para que el docente diseñe su propia ruta formativa dependiendo de sus necesidades.

Dentro del campo de “Desarrollo y Aprendizaje del Alumnado” (儿童发展与学习), se ha puesto énfasis en la cognición y el aprendizaje del alumnado; en “Fundamento Educativo de Educación Primaria” (小学教育基础), se ha concretado en el campo de la Filosofía de la educación, el diseño curricular y la evaluación, la enseñanza efectiva, el desarrollo educativo del colegio (学校教育发展), la gestión de la aula, la organización escolar y la gestión, la política y la normativa educativa.

Huimin Zhang, 2018



La “Educación Disciplinar e Instrucciones para la Educación Primaria” (小学学科教育与活动指导), se refiere a las normas del plan de estudios, al libro del texto, al diseño de la enseñanza disciplinar, a la enseñanza interdisciplinar, a las prácticas y las actividades realizadas en la Educación Primaria. Por lo que se refiere a la materia de “Educación Psicológica y Moral del Alumnado” (心理健康与道德教育), se incluye la orientación psicológica del estudiante, el desarrollo y la educación moral del alumnado de educación primaria.

Para la asignatura de “Ética y Desarrollo Profesional del Docente” (职业道德与专业发展), se han estipulado las siguientes: la ética profesional del docente, la metodología de investigación educativa, la aplicación de la tecnología moderna a la educación, la capacidad de la comunicación y la habilidad de la escritura (书写技能). Por último, el “Prácticum” (教育实践), tiene dos composiciones: observación de prácticas (教育见习) y participación en las prácticas (教育实习).

A través de la exposición de los contenidos en relación con la “área de aprendizaje”, se puede concluir que dichos contenidos se pueden clasificar de acuerdo con tres dimensiones: el módulo I es la formación básica, refiriéndose a las premisas y condiciones obligatorias para ser docente dentro de las cuales podemos encontrar el “Desarrollo y Aprendizaje del Alumnado”, “Educación Psicológico y Moral del Alumnado” y la “Ética y Desarrollo Profesional del Docente”; por otra parte, el módulo II es la “didáctica y disciplina” teniendo en cuenta los conocimientos y las capacidades en cuanto a la enseñanza y la didáctica de cada materia, en esta dimensión de la área de aprendizaje se incluyen los “Fundamentos Educativos de Educación Primaria” y la “Educación Disciplinar e Instrucciones para la Educación Primaria”; además, el módulo III es las prácticas educativas siempre son una parte muy importante en la formación inicial del maestro, relacionando teoría y práctica con la realidad de la aula y del centro.

En efecto, en cada parte se han regulado las competencias docentes para cada módulo con el fin de que los docentes adquieran los conocimientos relativos y resuelvan los problemas educativos que se encuentren. En cuanto al módulo I, como se ha indicado anteriormente, se incluyen las materias de “Desarrollo y Aprendizaje del Alumnado”, la “Educación Psicológica y Moral del Alumnado” y la “Ética y Desarrollo Profesional del Docente”. Por ello, por un lado, en el caso del “Desarrollo y Aprendizaje del alumnado”, los docentes tienen que conocer el proceso evolutivo tanto en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa que va desde los 6 hasta los 12 años; y comprender las normas cognitivas y de aprendizaje de dicha etapa; por otro lado, en el

caso de la “Educación Psicológica y Moral del Alumnado”, los profesores deben adquirir las técnicas adecuadas para ofrecer asesoramiento psicológico a los alumnos, y dominar las reglas educativas referidas a la educación moral. Todos estos tienen como objeto fomentar el correcto desarrollo de los valores morales en los alumnos. Por último, “Ética y Desarrollo Profesional del Docente” requiere que los docentes adquieran un sentido ético de la profesión; además, que conozcan el uso de las TICs en el desarrollo profesional; que utilicen las estrategias de comunicación oral y escrita; y que dominen las metodologías educativas y diseñen el plan de la enseñanza.

Para el módulo II: la didáctica y disciplina. En el caso de los “Fundamentos Educativos de la Educación Primaria”, se requiere que los profesores adquieran conocimientos relacionados con la Filosofía de la educación, así como también que dominen la normativa y la legislación que los rige. Los docentes deben también conocer la evolución histórica del colegio y comprender la organización escolar y la gestión; poder diseñar el plan curricular y la evolución con el fin de realizar una enseñanza efectiva. En la “Educación Disciplinar e Instrucciones para la Educación Primaria”, los docentes tienen que adquirir las normas del plan de estudios, conocer los libros de texto, diseñar la enseñanza disciplinar y la interdisciplinar, ejercer bien las prácticas y las actividades de educación primaria.

Las prácticas del módulo III también están detalladamente reguladas, pero por cuestiones de necesidad de organización de contenido de la presente Tesis, ese apartado se desarrollará en detalle en el siguiente epígrafe.

Finalmente, en lo que se refiere a las asignaturas optativas dan la posibilidad a los docentes de ampliar sus horizontes formativos en cuestiones de educación, pero con las asignaturas obligatorias deben dominar los conocimientos en profundidad y aplicarlos para resolver los problemas a los que se enfrentarán en el entorno real educativo.

En lo referente a los créditos académicos, puesto que existe una cierta flexibilidad dependiendo de la institución encargada de la formación inicial del profesorado, se ha elaborado unos requisitos básicos y comunes. En el caso de obtener el DESE (中专文凭) los estudiantes con estudios durante tres años tienen que conseguir, por lo menos, 20 créditos académicos más 18 semanas de prácticas. Y en el caso del DAG (大专文凭), los estudiantes con estudio durante cinco años deben lograr, por lo menos, 26 créditos académicos más de 18 semanas de prácticas; por último, en el caso de “Grado” (本科), los estudiantes con estudio durante cuatro años tienen que realizar, por lo menos, 24 créditos académicos más 18 semanas de prácticas. De acuerdo con la NPEFIP (MOE, 2011b), un crédito académico es equivalente a 18 clases lectivas de la clase bajo la

Huimin Zhang, 2018

dirección del docente, incluso, con una evaluación positiva. El peso de dichos créditos académicos se determina por las instituciones o los docentes que han impartido dicha clase. Todos estos datos se pueden observar en la Tabla 5.3.

<b>Tabla 5.3.</b> Módulos, créditos y competencias que deben adquirirse los estudiantes de magisterio en Educación Primaria		
<b>Módulo/créditos</b>	<b>Contenidos concretos del Módulo</b>	<b>Competencias que deben adquirir</b>
<b>De formación básica</b> (基础培训)	- Desarrollo y Aprendizaje del Alumnado	- conocer el proceso evolutivo del alumnado, etc.
	- Educación Psicológica y Moral del Alumnado	- adquirir las técnicas respecto al asesoramiento psicológico para los alumnos, etc.
	- Ética y Desarrollo Profesional del Docente	- adquieran un sentido ético de la profesión, etc.
<b>Didáctico y disciplinar</b> (学科与教学法培训)	- Fundamento Educativo de Educación Primaria	- adquirir los conocimientos en relación con Filosofía de la educación, así como dominar la normativa y la legislación, etc.
	- Educación Disciplinar y Instrucciones de Educación Primaria	- tienen que adquirir las normas del plan de estudios y libro del texto; y diseñar la enseñanza disciplinar y la enseñanza interdisciplinar; ejercer bien las prácticas y actividades de educación primaria
<b>Prácticum</b> (教育实习)	- Observación de prácticas	- conocer las normas y el proceso de la enseñanza  - conocer los contenidos y requisitos de la gestión de la aula y la situación de las actividades
	- Participación de prácticas	- diseñar las actividades y el plan de enseñanza
<b>Las optativas</b> (选修课 )	Se amplía más temas de acuerdo con las obligatorias	- basando en las asignaturas obligatorias, dominar los conocimientos en profundidad
		- aplicar para resolver los problemas que enfrentan en el entorno real educativo

		- ampliar sus horizontes de educación
<b>Créditos académicos totales</b>	- 28 créditos académicos + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Secundaria	
	- 35 créditos académicos + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Superior	
	- 32 créditos académicos + 18 semanas de prácticas para Universidades Normales o Institutos Normales y las Universidades Regulares	
<b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de la <i>Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)</i>		

### Prácticum de la formación inicial del profesorado de primaria

En China, el Prácticum, siendo la última etapa de la formación inicial del profesorado, siempre es una parte obligatoria del plan de estudios de los futuros docentes puesto que, a través de esta etapa, primero, los futuros docentes pueden adquirir los conocimientos prácticos de la aula; segundo, pueden transformar los conocimientos teóricos en conocimientos prácticos; además, pueden adquirir las experiencias de control y gestión de la aula para realizar una enseñanza más efectiva.

Por esta razón, desde la perspectiva legislativa, nunca se ignora mediante la aprobación de resoluciones, ordenanzas o sugerencias, la creación de suplementos de ley para intensificar la realización de las políticas educativas correspondientes a esta parte. Más recientemente, en el año 2016, el Ministerio de Educación aprobó las *Sugerencias del Fortalecimiento de la Práctica Profesional en la Formación Inicial del Profesorado* (教育部关于加强师范生教育实践的意见) (MOE, 2016b) con el propósito de mejorar la calidad de las prácticas de los futuros docentes. El diseño de las prácticas existentes en el pasado se consideraban ineficaces porque sus objetivos estaban poco definidos, los contenidos eran insuficientes y daba pocas directrices que pudieran servir de guía. Además, no se adecua ni adapta a los actuales estudios. De ahí la necesidad de nueva legislación y la aparición de estas sugerencias adaptadas perfectamente al nuevo sistema de evaluación, con objetivos claramente definidos, contenidos integrales, y una variedad de formas que promueve y mejora el efecto del Prácticum.

En cuanto a los requisitos del Prácticum del maestro de la etapa Educación Primaria, se han establecido detalladamente en la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (borrador)* (NPEFIP-EP) (小学教师教育课程标准[试行]) (MOE, 2011c). De acuerdo con dicho plan de estudios, el módulo del Prácticum es un apartado que abarca dos composiciones tanto de observación de prácticas como de participación en las mismas en las que los docentes –de todos los niveles de institución de formación inicial del profesorado– deben trabajar 18 semanas, además de realizar otros créditos de currículo, todos ellos serán el resultado de determinar el rendimiento final del alumno.

Como ya se ha indicado antes, en cuanto a las competencias del proceso del Prácticum, los docentes deben tener la oportunidad de observar una clase real impartida por otro profesor, tienen que conocer las normas y el proceso de la enseñanza, conocer los contenidos y los requisitos de la gestión de la aula y la situación de las actividades; por

otro, deben participar de forma activa en la práctica de la enseñanza, en este sentido, los docentes tienen que diseñar las actividades de acuerdo con las características del alumnado y el plan de enseñanza, colaborar con la comunidad y la familia, además, comunicarse con otros docentes para conseguir experiencias de enseñanza; por último, deben reflexionar sobre el proceso y el resultado de la enseñanza de las prácticas, en este caso, lo más importante es adquirir las competencias adecuadas para resolver los problemas, y disponer de las competencias para elaborar un plan de enseñanza y llevar las actividades a la aula.

A pesar de que se han reformado de acuerdo con las *Sugerencias del Fortalecimiento de la Práctica Profesional en la Formación Inicial del Profesorado* (教育部关于加强师范生教育实践的意见) para completar la ley educativa en lo que se refiere al Prácticum, todavía existen algunas cuestiones que resolver en este apartado. A pesar de ser una eficaz herramienta para formar a los futuros profesores en su profesión, se ido marginando poco a poco ya que, por un lado, el tiempo de la práctica es muy breve, sólo 18 semanas, a veces menos; por otro lado, la administración con ella no tiene un sistema rígido para que los estudiantes realicen sus prácticas de forma adecuada y correcta, por ejemplo, se les pide que ellos por sí mismos busquen las escuelas que puedan aceptarles en donde realizar sus prácticas. Esto provoca que, con frecuencia, los estudiantes abandonen y no quieran continuar (Huang, 2009) porque los alumnos no quieren perder más tiempo para una parte “este no importante” (a su juicio) para encontrar el trabajo fijo más pronto. En la actualidad, esta cuestión está todavía sin resolver. Se espera que la política educativa en cuando a la formación inicial del profesorado tome conciencia de este problema y lo resuelva con medidas eficientes con el fin de garantizar la calidad de la formación inicial del docente.

#### 5.2.2.5. Proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

##### Modelos de la formación inicial del docente de primaria

En el caso de China, el modelo de formación inicial del profesorado se refiere a la manera de combinación de la realización del plan de estudios (los currículos) con la organización del curso académico (el tiempo). Normalmente, en la formación inicial del docente se distingue tres componentes: la formación disciplinar (enfatisa los

Huimin Zhang, 2018

conocimientos de asignaturas), la formación pedagógica (enfatisa los conocimientos pedagógicos) y la formación técnica en enseñanza (haciendo hincapié en las capacidades artísticas de la enseñanza). En China, la formación inicial del profesorado tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria, se ha adoptado el modelo simultáneo o concurrente (con frecuencia mezclado con el modelo consecutivo o sucesivo), como ya se ha mencionado, debido a la existencia de varias instituciones de diferente nivel educativo de nivel de partida. Es por ello que en el modelo de formación existen también diferentes organizaciones de acuerdo con sus modalidades. Así, a continuación, se tratará de mostrar los diferentes modelos de formación según las distintas instituciones, sobre todo, de acuerdo con los diferentes títulos conseguidos.

Por una parte, en el caso de la “Escuela Normal Secundaria” para el DESE se ha adoptado el modelo de formación simultáneo o concurrente, en el que no se atiende mucho al orden de realizar los contenidos, excepto el Prácticum, porque el Prácticum está puesto casi siempre en el final de otros estudios. Sin embargo, la formación tanto disciplinar como pedagógica y técnica en enseñanza realizan las tres al mismo tiempo. Como se ha indicado, principalmente en el caso de la formación disciplinar, se enfatiza en los conocimientos de disciplinas. Es por este motivo por el que los estudiantes tienen que tener un nivel alto de conocimientos; además, en torno a la formación pedagógica, realmente, no se refiere más amplia ni más profunda; sin embargo, destaca la formación en habilidades de enseñanza, tales como Música, Arte, y Caligrafía tanto con la pluma como con el pincel y con la tiza<sup>11</sup> (钢笔字、毛笔字、粉笔字). A medida que la sociedad se ha ido desarrollando, este último modelo –dando más prioridad a la formación en las habilidades de enseñanza– pese a las ventajas que se nos ha indicado, no puede adaptarse a las necesidades actuales. Puesto que, a medida que la sociedad desarrolla mucho, dicha formación ya no se adapta a la formación en la actualidad. Además, cabe señalar que el DESE ha de elevar más. Así, a principios del siglo XXI, para la mejora de la calidad del docente, los estudiantes de dicha escuela tenían oportunidades para mejorar su nivel con el título Universitaria Asociado Superior a través de acceder a las Escuelas Normales Superiores y las Universidades Normales de acuerdo con las necesidades del estudio del alumnado.

---

<sup>11</sup> La Caligrafía: escribir tanto con la pluma como con el pincel y con la tiza es la técnica básica para los docentes, sobre todo, para los de Educación Primaria en la formación inicial del profesorado. Especialmente era muy popular permanecer en las Escuelas Normales con el DESE. En realidad, la Caligrafía china tiene una larga historia por la escritura de HANZI (汉字), es una parte importante de la cultura china.



Por otra parte, la formación para conseguir el DAG en la “Escuela Normal Superior”, iniciando en los años 80 del siglo pasado, también ha adoptado el modelo concurrente, dividiendo los contenidos en: formación disciplinar, formación pedagógica y formación técnica de enseñanza. En el caso de la formación disciplinar, se ponen de manifiesto tanto los conocimientos de la teoría como los de las prácticas; asimismo, se pone más atención al desarrollo de habilidades de enseñanza, tales como el arte y las capacidades correspondientes; y en el caso de la formación pedagógica, se ha aprendido de las experiencias anteriores y se comenzó a formar a maestros enseñándoles la disciplina como Pedagogía con el fin de que conocieran las características de los alumnos y de la Educación Primaria en profundidad. Por tanto, los estudiantes de dicha escuela tienen más cualificaciones y competencias en relación con la enseñanza que antes.

Por último, la formación inicial del profesorado comenzó aproximadamente en los años 90 del siglo XX. La Universidad Normal de Nanjing (南京师范大学) y la Universidad Normal de Hangzhou (杭州师范大学), como dos ejemplos, comenzaron a formar, por primera vez, a los estudiantes para que consiguieran el título de Grado en Educación Primaria. Dicha reforma dio paso continuamente a la formación inicial del maestro de Educación Primaria en las universidades e institutos. Desde entonces, se admiten a los estudiantes de nivel educativo de partida de Educación Secundaria Superior con una duración de cuatro años para conseguir el título de Grado. Los contenidos de la formación de dichas instituciones, adopta, casi de idéntica forma, el modelo de formación disciplinar, formación pedagógica y formación técnica de enseñanza. En este sentido, partiendo de estos modelos de formación, se ha diseñado otra nueva formación: la formación básica, en la que se incluyen los currículos básicos comunes (v.g. inglés, tecnologías informáticas, etc.) y los fundamentales para su propia carrera (v.g. Fundamentos de la Educación [教育学基础] etc.); también la formación técnicas de enseñanza (Caligrafía, etc.). Por otra parte, en cuanto al modelo de formación en este caso, se ha optado por modelos mezclados, el modelo concurrente y el modelo consecutivo, haciendo énfasis en la formación básica de los estudiantes durante los primeros años.

A partir de dicha propuesta, se ha diseñado un sistema de dos años de formación básica, incluyendo los currículos básicos comunes y los fundamentales para su propia carrera además de la formación pedagógica. En el siguiente año se realiza la formación disciplinar tanto de los conocimientos como de la didáctica correspondiente; finalmente, en el último medio año se desarrolla el Prácticum en centros o escuelas de educación

primaria con el fin de relacionar teoría y práctica en la aula y reflexionar sobre los problemas pendientes de la educación (Zhu, 2002).

Por último, en cuanto a la organización del curso académico, a partir del nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado, se puede encontrar varias maneras (en este caso, suponiendo que todo el alumnado vaya a conseguir el título de Grado). En primer lugar, para el nivel educativo de partida de Educación Secundaria Inferior, por un lado, se puede adoptar de manera regular la organización de 3 años de DESE en la Escuela Normal Secundaria más 2 años (o bien con el título de DAG o bien sin nada estudio esperando con una duración de 2 años) en la Escuela Normal Superior más 2 años de Grado en la universidad; por otro, también se puede adoptar otros dos modelos: primero, 5 años conjuntos de DAG en la Escuela Normal Superior más 2 años de Grado en la universidad; segundo, 5 años de DAG dividiendo en 3 más 2 años de manera separada (en la misma o la distinta escuela para continuar la segunda etapa con la duración de 2 años) en la Escuela Normal Superior más 2 años de Grado en la universidad. En segundo lugar, para el nivel de partida de Educación Secundaria Superior, tiene dos modelos: primero, se adopta 2 años de DAG en la Escuela Normal Superior más 2 años de Grado en la universidad; por otro, para entrar en las universidades normales, los institutos normales y las universidades regulares de Grado se adopta 3 años de Educación Secundaria Superior más 4 años de Grado. En cuanto a más detalles, se puede ver en el apartado 5.2.2.2. y la Tabla 5.2. del mismo capítulo.

### Cualificaciones finales de la formación inicial del profesorado

En lo referente a las cualificaciones del docente en Educación Primaria, principalmente, se regulan según el *Reglamento de Cualificación del Profesorado* (Consejo de Estado, 1995) y la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Nacional, 1993). Según este reglamento, los maestros de cada nivel tienen que obtener las cualificaciones correspondientes; en concreto, deben conseguir el DAG en la Escuela Normal Secundaria y Superior, o bien el título de Grado en la Universidad Normal o el Instituto Normal. A pesar de que solo se refiere al título, indudablemente, ello nos ha aportado un fundamento para efectuar la formación inicial.

Por otra parte, en función de la *Ley de Educación Superior* (高等教育法) (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1998), los graduados cualificados del DAG tienen que adquirir las competencias correspondientes de acuerdo con los

Huimin Zhang, 2018

contenidos a estudiar, por un lado, dominar la teoría básica, los conocimientos profesionales de su carrera, y también, adquirir las capacidades en la práctica profesional; por otro lado, en el nivel de Grado (本科), deben adquirir sistemáticamente las teorías básicas y los conocimientos profesionales correspondientes, además de las habilidades obligatorias prácticas y las capacidades de realización del trabajo (Ley de Educación Superior, artículo 16).

Además, en este caso, cada Universidad Normal e Instituto Normal tienen autonomía para elaborar un sistema independiente de currículos y de prácticas de acuerdo con la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) del Ministerio de Educación. Concretamente, cada institución puede configurar el currículo de forma libre en algunos aspectos, sin embargo existen unos requisitos comunes para todas las Escuelas Normales o las universidades. En general, si los maestros en Educación Primaria cumplen tanto con los requisitos de los créditos académicos (los requisitos específicos pueden verse en apartado 5.2.2.4.) como con el trabajo de fin de estudio y con las prácticas correspondientes, pueden obtener el título regulado por Ministerio de Educación. En este sentido, cabe señalar que el trabajo de fin de estudio normalmente se concreta en la tesis para el grado, pero si se quiere obtener la calificación por el trabajo de fin de grado, los estudiantes tendrán que hacer la defensa de dicho trabajo y aprobarla. Al final del grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel regulado en mandarín (普通话) que es una tradición procedente de los requisitos de la Escuela Normal desde su origen.

A partir de todo lo explicado referente a las cualificaciones finales de la formación inicial del docente se puede resumir concluyendo que, no solo está regulada la obtención del título, también cada universidad e institución tienen la autonomía para regular las cualificaciones finales de sus estudios según sus propias condiciones. A causa de ese libertado parcial, al día de hoy todavía no existe con consenso homogéneo y general de normas a nivel nacional a este respecto para que todos los centros funcionen de la misma manera y con las mismas normas.

#### 5.2.2.6. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes

En China, la formación inicial del profesorado ha pasado más de un siglo desarrollándose. Hoy en día, tanto el nivel de las instituciones de formación como el nivel de partida educativo, es muy superior al de antes. Este desarrollo se ha logrado a

través de muchos años de esfuerzo en el caso de la formación inicial del profesorado de primaria. El desarrollo de la estructura curricular y de las competencias profesionales de los docentes ha sido más exitoso.

Por una parte, en lo que se refiere a la estructura curricular, se ha elaborado la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria* (NPEFIP-EP) (MOE, 2011c), concretado en la “área de aprendizaje” y el “modelo de sugerencias”. Además, se han especificado tanto las materias obligatorias y optativas, como los créditos académicos de las diferentes instituciones de formación. Desde entonces, se ha configurado un sistema más exacto y completo del plan de estudios para la formación inicial del profesorado de primaria.

Por otra parte, para mejorar la calidad del cuerpo docente, además de la norma del plan de estudios, se aprobó en el año 2012 la *Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria* (NPM-EP) (MOE, 2012b), que trata de esclarecer y desarrollar la cuestión de los requisitos obligatorios para efectuar la enseñanza en cuanto a las cualificaciones profesionales, tales como la ética profesional del docente, sus conocimientos y capacidades profesionales, etcétera.

En el siguiente epígrafe, se van a exponer los detalles en materia de competencias profesionales docentes de primaria abarcando tanto los antecedentes históricos como el marco legislativo y el modelo de competencias uno por uno.

### 5.2.3. Las competencias profesionales docentes de la Educación Primaria

Al principio, en el caso de China, no existía el concepto de “competencias profesionales docentes”. En efecto, la aparición de dicha competencia está en íntima conexión con la necesidad de mejorar la calidad del cuerpo docente. Puesto que, hoy en día, la profesión del docente de todo el mundo se ha convertido en la más complicada.

*Se espera que los docentes de todas las clases sean profesionales con suficientes conocimientos y destrezas, dispuestos a responsabilizarse de elevar los niveles de rendimiento de todos los alumnos de manera que estimulen su interés por aprender. Se espera, también, que promuevan las relaciones entre la escuela y los padres, aborden cuestiones de cultura y lengua, problemas ambientales y cuestiones sociales, cívicas y morales, problemas de equidad, justicia social y democracia participativa, y el aprendizaje durante toda la vida* (Day, 2006, pp.29).

En estas circunstancias, se requiere que los maestros tengan un excelente nivel de cualificaciones y de competencias para enfrentarse a la educación con el fin de que fomenten el rendimiento del todo alumnado. Así, en el caso de China, como la formación inicial del profesorado obtuvo grandes éxitos, al principio aparecieron las “cualificaciones” y, más adelante, “las competencias profesionales docentes”.

La presente investigación ha elaborado las dimensiones de competencias profesionales docentes de ambos países, China y España, a través del análisis comparativo de los contenidos de los dos países. En los siguientes dos capítulos, capítulo V y VI, en el parámetro “estructura organizacional” se expondrá los antecedentes históricos y el marco legal con el fin de entender el proceso de aparición de dichas competencias profesionales docentes.

#### 5.2.3.1. Estructura organizacional

##### Antecedentes históricos

A lo largo de la historia, la evolución de las competencias profesionales docentes en China ha experimentado tres fases: en primer lugar, la aparición de “la cualificación docente” (教师资格) en los años 80 del siglo XX y la elaboración de las disposiciones en cuanto a ella; en segundo lugar, la promulgación de reglamentos y medidas legislativas especializadas en ella, tales como los *Reglamentos de Cualificación Docente* (教师资格条例) (Consejo de Estado, 1995), etc.; por último, la última fase de la configuración de la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) del año 2012 (教师专业标准[试行]) (MOE, 2012a) regulada por el Ministerio de Educación, como el marco legislativo de las competencias profesionales docentes. Teniendo en cuenta estas fases, hay que señalar también que la amplia discusión e investigación de los estudiosos sobre las competencias profesionales docentes es el motor que ha promovido la aparición de estas competencias.

En primer lugar, con la recuperación tras la destrucción provocada por la “Revolución Cultural” a partir de los años 80 del siglo pasado, se propuso el concepto de “cualificación docente” con el fin de mejorar la calidad del docente en la área de la formación inicial del docente. A través de varias discusiones, la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) en el año 1986, estableció,

oficialmente, la política educativa relacionada con la “cualificación docente”. En esta línea, más adelante en el año 1993 la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993) aprobó, oficialmente las bases fundamentales de la política educativa de la “cualificación docente”, estableciendo que los estudiantes de formación inicial del profesorado tienen que ser maestros de acuerdo con los requisitos correspondientes. Pero en ese momento, el contenido era muy general y se quedaba en el marco teórico por falta de experiencia práctica ya que, hasta ese momento, la cualificación docente solo se relacionaba con el título adquirido en la formación inicial del profesorado y nada más.

En segundo lugar, la promulgación tanto de los reglamentos como de las medidas legislativas especializadas en la cualificación docente fue la fase más crucial en el camino de la configuración de las competencias profesionales docentes, puesto que si se considera que la propuesta y la disposición fue la etapa de preparación, resulta evidente que las realizaciones tanto de los *Reglamentos de Cualificación Docente* (教师资格条例) (Consejo de Estado, 1995) como de las *Medidas de Transición de Cualificación Docente* (教师资格认定过渡办法) (MOE, 1995) y las *Medidas de Implementaciones de Cualificación Docente* (<教师资格条例>实施办法) (MOE, 2000) fueron un paso esencial. En cierta medida, estos *reglamentos* y *medidas* nos aportan los fundamentos, las medidas y los métodos de manera concreta para ejercer la formación del profesorado en relación con las competencias profesionales docentes.

Basándose en esto, después de muchas investigaciones los estudiosos y expertos empezaron a desarrollar sus propios contenidos específicos relacionados con las “Competencias Profesionales Docentes” (教师专业素养) tanto para promover la implantación a nivel nacional de las nuevas reformas en materia de política educativa en cuanto a las cualificación docente como para mejorar la calidad del cuerpo docente desde la perspectiva de competencias docentes. Por un lado, quienes destacan la importancia de las competencias desde la perspectiva de la profesión, indican que los maestros deben poseer la filosofía de la educación y el espíritu de la época (时代精神); y deben tener la estructura de múltiples capas de conocimiento, y no solo limitarse a los conocimientos curriculares y pedagógicos; además, deben también disponer de más responsabilidad y autoridad, incluyendo la habilidad de comprensión y empatía hacia los demás, de comunicación, gestión y administración, la de investigación educativa así como también el amor a la humanidad y a los alumnos (Ye, 1998).

Los que defienden las competencias docentes de manera más concreta en la enseñanza, subrayan que los maestros tienen que manejar los conocimientos

profesionales, las habilidades profesionales, la actitud, la ética y la fe en la profesión. Por conocimientos se refieren a los conocimientos generales, conocimientos disciplinares y pedagógicos; en cuanto a las habilidades abarcan la habilidad básica (基础技能), la habilidad de la enseñanza (教学技能) y la de investigación (教研技能); además de la ética, los ideales profesionales (专业情操和理想), la orientación profesional en el futuro (专业性向) y el desarrollo profesional (自我发展). Normalmente, se considera que las competencias de la ética, los ideales profesionales y la orientación profesional en el futuro, así como el desarrollo profesional son las premisas para ser docente mientras que las habilidades profesionales son los elementos fundamentales; sin embargo, los conocimientos profesionales son los contenidos más básicos (Huang, 2009).

Además, hay quienes se inclinan por la elaboración de los contenidos tomando otras disciplinas como puntos de referencia para configurar las competencias profesionales docentes. En este caso, se organizan y definen, de acuerdo con el modelo teórico propuesto por la Ciencia de la Gestión (管理学), según el cual las cinco competencias profesionales para el docente se establecen y son las siguientes: la competencia de ética profesional, de cultura profesional, de habilidades profesionales, de salud psicológica y, de salud física y mental. Cada dimensión tiene sus propios significados (Dong, 2008).

Finalmente, partiendo de las reglamentaciones, discusiones e investigaciones de los estudiosos en esta materia, el Ministerio de Educación de China en el año 2012 promulgó la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (教师专业标准[试行]) (MOE, 2012a) con el fin de regular las competencias obligatorias para ser docente de tres etapas: la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Secundaria. En el caso de la *Norma Profesional de Maestro de Educación Primaria (borrador)* (NPM-EP) (小学教师专业标准[试行]) (MOE, 2012b), más en concreto, se especificaron los principios básicos, los contenidos y las sugerencias. En cuanto a los detalles de cada dimensión de la NPM-EP, se desarrollarán uno por uno en los siguientes epígrafes del mismo capítulo.

### Marco legal de las competencias profesionales docentes

Igual que los antecedentes históricos sobre las competencias profesionales docentes, la configuración del marco legislativo que regula las competencias profesionales de los docentes también ha sufrido un idéntico proceso. En esa línea, en el

Huimin Zhang, 2018

presente epígrafe, se expondrá la configuración de las competencias profesionales docentes desde el punto de vista del marco legislativo.

La primera ley que regula la cualificación docente es la *Ley de Educación Obligatoria* del año 1986 en la que se propuso, primeramente, el concepto de “cualificación docente”. Posteriormente, la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993) en cuyo décimo artículo se indica que el Estado continúa ejerciendo la política de cualificación docente, y que cualquier ciudadano de nacionalidad de china, con pasión por enseñar puede ser docente en un colegio. Así mismo, esa ley también regula los requisitos y los títulos requeridos. En el siguiente artículo –el artículo 11 de dicha ley – se detallan los títulos obligatorios para ser docente en cada una de las etapas. Según la ley, los docentes de Educación Primaria tienen que estar en posesión, al menos, del DESE (中专文凭) en la “Escuela Normal Secundaria” o un título más superior.

Para concretar y ejecutar las disposiciones de la ley en materia de condiciones, exámenes, reconocimiento de la cualificación y principio de sanción, el Congreso del Estado de China aprobó los *Reglamentos de Cualificación Docente* (Consejo de Estado, 1995) en los que se establecían las clasificaciones de las cualificaciones, los requisitos para conseguirlas, y los exámenes, incluso el reconocimiento de la cualificación docente, etcétera. Puesto que dicho reglamento entró en vigor el 12 de diciembre del año 1995, los docentes que ingresaran antes al cuerpo de docentes podrían a lo mejor no haber conseguido las cualificaciones adecuadas según lo estipulado en dicho reglamento. Para resolver este problema se aprobaron las *Medidas de Transición de Cualificación Docente* (教师资格认定过渡办法) (MOE, 1995) en el mismo año y las *Medidas de Implementación de Cualificación Docente* (<教师资格条例>实施办法) (MOE, 2000) en el año 2000 basada en los reglamentos del año 1995 pero se añadió el procedimiento de solicitud, y la gestión del certificado, así como los detalles de la implantación.

Basándose en los anteriores resultados, el Ministerio de Educación en el año 2012, a partir del sistema de educación estableció la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (教师专业标准[试行]) (MOE, 2012a) para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria con el fin de concretar los requisitos completos del docente para cada etapa. En el caso de la *Norma Profesional del Maestro en Educación Primaria* (NPM-EP) (MOE, 2012b), en cuanto a las competencias profesionales docentes, abarca, por un lado, los ideales y éticas profesionales (专业理念与道德) concretados en el conocimiento y buen entendimiento de la profesión (职业理解与认识); la adopción de una (buena) actitud y (buen) comportamiento hacia los alumnos” (对学生的态度和行为); el aprendizaje de la



correcta actitud para la enseñanza (对教育教学的态度和行为) y el mantenimiento de un adecuado comportamiento personal (个人修养与行为).

Por otro lado, los conocimientos profesionales (专业知识), se han distinguido: los conocimientos del desarrollo del alumnado (学生发展知识); los conocimientos disciplinares (学科知识); los conocimientos pedagógicos y la enseñanza (教育教学知识); y los conocimientos generales o culturales (通识性知识). Por último, las capacidades profesionales (专业能力), se refieren al diseño de la instrucción (教育教学设计), la organización y la implantación de la enseñanza (组织与实施); los incentivos y la evaluación (激励与评价); la comunicación y la cooperación (沟通与合作) y la reflexión y el desarrollo (反思与发展). Los sub-contenidos de cada competencia profesional se van a exponer con más detalle a continuación uno por uno.

#### 5.2.3.2. Competencias I: Dimensión de profesión: éticas, ideales, y responsabilidades profesionales

A partir de este apartado se intentará indagar acerca de las competencias profesionales docentes que deben adquirirse los docentes de la Educación Primaria. En esta investigación se distinguen cinco módulos de competencias: dimensión profesional, cognitiva, instrumental, actitudinales y creencias en la profesión. La investigación en relación con las competencias docentes de primaria se basa en, principalmente, la *Norma Profesional de Maestros en Educación Primaria (borrador)* (NPM-EP) de Ministerio de Educación en el año. Con frecuencia, por la necesidad investigadora, también se recurre a otras leyes y reglas para exponer el estado actual con una perspectiva completa de cada una de las competencias en China. Si es necesario, se expone las competencias docentes en algunas universidades Normales para saber las reglamentos o las realizaciones de las competencias docentes desde la perspectiva de nivel universitario, en nuestro caso, serían la Universidad Normal de la Capital de China (UNCC) y la Universidad Normal de Shanghái (UNS). Si todavía no se hace ninguna referencia a una norma de manera legislativa y oficial, se intentará poner de manifiesto la importancia y la necesidad para el desarrollo del docente y la enseñanza de acuerdo con los resultados de los estudios en la misma área.

## Éticas, ideales y responsabilidades profesionales

Este epígrafe se centra en las competencias profesionales docentes del maestro de Educación Primaria concretando en las dimensiones relacionadas con las éticas profesionales, los ideales y las responsabilidades profesionales. En efecto, en el contexto chino, la formación inicial del profesorado de cualquier etapa de educación nunca ha olvidado enfatizar dichas competencias como las bases para ejercer la profesión, porque se considera que son las condiciones básicas de la profesión. En primer lugar, como se destaca en la *Ley del Profesorado* (Asamblea Popular Nacional, 1995) de la República Popular China, el objetivo de dicha ley sería proteger los derechos e intereses legítimos de los maestros, y construir un equipo de docentes con un buen carácter moral o ético y competencias profesionales con el fin de promover el desarrollo de la educación. Además, de acuerdo tanto con la *Ley del Profesorado* (Asamblea Popular Nacional, 1995) de la República Popular China como con la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) de la República Popular China, y principalmente con la *Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador)* (NPM-EP) (小学教师专业标准[试行]) (MOE, 2012b) del año 2012 se han elaborado los principios para dirigirse a la realización de las éticas profesionales (职业道德), los ideales profesionales (职业理想) y, las responsabilidades profesionales (职业责任).

Para adquirir correctamente dichas competencias en la formación inicial del docente siguiendo la *Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador)* (MOE, 2012b), se ha elaborado en el primer apartado de dicha norma una área específica para “el conocimiento y buen entendimiento de la profesión” (职业理解与认识) con el fin de definir los requisitos necesarios. Se concreta en, por un lado, tener buena moralidad profesional y ser un modelo para otros; por otro lado, tener ideales profesionales fundamentados en el conocimiento de la etapa de Educación Primaria siendo capaz de identificar sus características especiales que la hacen única para mejorarla; tener responsabilidad profesional y ser capaz de comunicarse con los compañeros compartiendo experiencias.

Por otra parte, es llamativo que los objetivos de la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria (borrador)* (NPEFIP-EP) (小学教师教育课程标准[试行]) (MOE, 2011c), también se hayan elaborado a la vez que dichas competencias profesionales. En la área de “ideales y responsabilidades” (教育信念与责任) se indica que los docentes deben tener una visión correcta de los estudiantes y los comportamientos correspondientes (具有正确的学生观和相应的行为), por un lado;

Huimin Zhang, 2018

por otro, deben tener una visión correcta del profesorado y los comportamientos correspondientes (具有正确的教师观和相应的行为); por último, deben tener una visión correcta de la educación y los comportamientos correspondientes (具有正确的教育观和相应的行为). En resumen, en las tres dimensiones se destaca las responsabilidades del docente tanto para impartir la enseñanza como para ejercer la profesión de maestro; además de esto, es necesario luchar por sus ideales en la área de educación.

Por último, el *Reglamento de las Éticas Profesionales en Educación Primaria y Secundaria* (中小学教师职业道德规范) (MOE, 2008) promulgado en el año 2008 y revisado nuevamente del año 2013 reafirma la importancia de las éticas profesionales del docente, a la vez que señala los contenidos, desde la perspectiva concreta. Se distinguen los siguientes: amar a la patria (爱国守法), amar la profesión (爱岗敬业) y amar al alumnado (关爱学生), impartir la enseñanza y educar a la gente (教书育人), ser modelo educativo y moral para los demás (为人师表), e incluso aceptar el aprendizaje permanente (终身学习).

Por lo que se refiere a la implantación en las universidades –concretando en el caso de la Universidad Normal de la Capital de China (UNCC) y la Universidad Normal de Shanghái (UNS)– después de consultar los objetivos reglados de las dos universidades para el Graduado en Magisterio en Educación Primaria, se puede observar que ambas universidades atribuyen atención muy especial tanto a las éticas profesionales como a los ideales profesionales y a las responsabilidades profesionales de los futuros docentes. Sus contenidos regulados en relación con las tres dimensiones, aproximadamente, son iguales que los de la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) indicado con anterioridad.

#### 5.2.3.3. Competencias II: Dimensión cognitiva

En este apartado –competencias desde la dimensión cognitiva– se presentan los requisitos para que los docentes adquieran las competencias correspondientes. Se comienza con la presentación de los siguientes aspectos: los conocimientos generales (culturales), los conocimientos pedagógicos y psicológicos, los conocimientos didácticos y disciplinarios, incluso los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, y los conocimientos de evaluación. En el caso de China existen varias normas o leyes que

regulan las competencias correspondientes con el fin de garantizar la calidad de formación inicial del profesorado en Educación Primaria.

### Conocimientos generales/culturales

Los conocimientos generales o culturales (通识性知识) son como los conocimientos comunes desde la perspectiva general educativa, y se incluye los conocimientos de la ciencia de la naturaleza y la ciencia social, como los básicos para ejercer la profesión del maestro. En tal sentido, serán la base de los otros conocimientos en la dimensión cognitiva, tanto los conocimientos didácticos y disciplinares como los conocimientos pedagógicos, psicológicos, etcétera. Por esta razón, las disposiciones de la NPM (MOE, 2012a), sobre todo, la NPM-EP (MOE, 2012b) en la formación del maestro de Primaria en China han prestado mucha atención y han aprobado los requisitos para la adquisición de dichos conocimientos.

Concretamente, por una parte, la NPM-EP (MOE, 2012b) regula que, desde el punto de vista general, los docentes han de poseer el conocimiento de las ciencias naturales y las ciencias sociales, de comprender la situación básica de la educación china, de tener la competencia de apreciar y representar del arte, de adquirir la capacidad de utilizar las estrategias del uso de las TICs con el fin de adaptarlas a los contenidos educativos, de conocer y manejar los distintos métodos de enseñanza y métodos de conocimiento. A partir de dichas disposiciones interrelacionadas, se puede concluir que los contenidos de los conocimientos generales/culturales de China son muy amplios, se refieren a muchas dimensiones y, sobre todo, ponen mucho énfasis en los conocimientos de las ciencias, las TICs y el arte.

Por otra parte, normalmente, en la actualidad, las Universidades Normales o los Institutos Normales en China dan un papel muy importante a esos conocimientos dentro del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. Se imparten, generalmente, en el primer o segundo año académico, con frecuencia, a través del Currículo Básico y Público (公共基础课程) y el Currículo Básico de Carrera (专业基础课程), para establecer las bases para llevar a cabo el aprendizaje de los conocimientos pedagógicos y disciplinares. En concreto, en el caso de la Universidad Normal de la Capital de China (首都师范大学) se han estipulado tres asignaturas: las asignaturas culturales (通识课程), las asignaturas básicas de carrera profesional (专业课程) y las asignaturas disciplinares (学科课程).

Huimin Zhang, 2018

### Conocimientos pedagógicos y psicológicos

El conocimiento relacionado con la pedagogía conforma el núcleo del conocimiento del maestro en educación. En efecto, dentro de este conocimiento se distinguen dos apartados independientes: conocimientos pedagógicos y psicológicos por un lado, y conocimientos didácticos y disciplinares por otro. Dentro de ellos, la primera parte es como una colección de conocimientos tanto de pedagogía como de desarrollo físico y mental de los alumnos, planificación y método de la enseñanza, pese a que en la formación inicial del profesorado dichos conocimientos con frecuencia se han visto descuidados; y la segunda parte es como el pilar o la columna vertebral que determina el nivel de “profesionalidad” del docente (Wu, 2009).

A partir de la implantación de la NPM-EP en el año 2012, se pone el foco de atención en la importancia de conocer los conocimientos pedagógicos y psicológicos por parte del docente de Educación Primaria. La NPM-EP (MOE, 2012b) contempla dichos conocimientos en el módulo “conocimientos profesionales” dividido en dos dimensiones: por un lado los conocimientos del desarrollo del alumnado (学生发展知识) prestando atención a la área psicológica del estudiante, y por otro lado los conocimientos pedagógicos (教育学知识). En el caso de los conocimientos del desarrollo del alumnado, los docentes han de aprender las leyes y la normativa para que los alumnos subsistan bien, desarrollar y proteger a los alumnos; comprender el proceso evolutivo y el desarrollo biológico y psicológico en la etapa que va desde los 6 hasta los 12 años, manejar las estrategias y metodologías para favorecer el desarrollo de los alumnos en esta franja de edad; comprender las características de aprendizaje de los alumnos con el fin de que tengan buenos hábitos y comportamientos en la vida ordinaria; conocer las características psicológicas cuando el alumnado entra en la etapa de Educación Primaria, con el fin de ayudar y favorecer el tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria; conocer los conocimientos y metodologías para la enseñanza saludable y sexual durante la pubertad de educación; comprender los conocimientos de protección de la seguridad del alumnado y saber las estrategias y los métodos para prevenir daño y violencia.

En cuanto a los conocimientos pedagógicos y la enseñanza, la NPM-EP (MOE, 2012b) ha estipulado que los docentes deben dominar la teoría básica de la Educación Primaria, comprender las características y las leyes del comportamiento del alumnado, conocer la ley cognitiva y los principios básicos de psicología de la educación, y adquirir los conocimientos del currículo que está impartiendo y que recoge el plan de estudios.

Huimin Zhang, 2018

De igual modo, con el fin de llevar a cabo los requisitos de la NPM-EP (MOE, 2012b), la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) también determina las exigencias correspondientes para fomentar el desarrollo de dichos conocimientos. En ella, el módulo II “conocimientos y capacidades”, distingue dos objetivos concretados en varios requisitos: conocimiento y capacidad de comprender al alumnado (理解学生的知识与能力) desde la perspectiva del desarrollo evolutivo y conocimiento y capacidad de enseñar (教育学生的知识与能力), dichos objetivos pertenecen a la categoría de pedagogía y psicología.

### Conocimientos didácticos y disciplinares

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, los conocimientos didácticos y disciplinares tienen un carácter específico especializado en la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de cada materia. Estos dos conocimientos, en cierta medida, determinan la calidad de la enseñanza. Por esta razón, se han recogido la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) con el fin de indicar todos los requisitos concretos relacionados con las dos competencias docentes.

Partiendo de dicha idea, en la NPM-EP (MOE, 2012b), en el módulo referido a los “Conocimientos Disciplinares” (学科知识) se indican los conocimientos y habilidades que han de adquirir los maestros de Educación Primaria, concretamente habla de disponer de conocimiento multidisciplinar con el fin de adecuar los requisitos de la formación generalista; adquirir el sistema, la idea básica y la metodología del currículo que se está impartido; y por último, conocer la vinculación del currículo impartido tanto con la práctica social como con las actividades de los jóvenes pioneros (中国少年先锋队队员).

Por otra parte, de acuerdo con los requisitos de la NPM-EP, con la NPEFIP-EP, se han elaborado objetivos como “el conocimiento y la capacidad de enseñar” (教育学生的知识与能力) en el que resulta fundamental tanto la adquisición de la didáctica de la enseñanza como la gestión de la clase. Además, en el caso del contenido del plan de estudios, también se establece una área del currículo llamada la “Enseñanza disciplinar y Orientación para las Actividades de Primaria” (小学学科教育与活动指导) en la que se presentan varios módulos para realizar dicha formación, tales como las “Normas Curriculares e Investigación del libro de texto de Primaria” (小学学科课程标准与教材研究), el “Diseño de la enseñanza disciplinar de Primaria” (小学学科教学设计), la

“Enseñanza interdisciplinar en Primaria” (小学跨学科教育), las “Actividades de prácticas integrales de Primaria” (小学综合实践活动等).

### Conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión

Además de dichos conocimientos relacionados con la pedagogía, esta investigación también trata de prestar atención a los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, por la necesidad del contexto en el que vivimos hoy en día. Por un lado, debido a que en el siglo XXI, con la creciente internacionalización e intercambio internacional, es muy probable que los futuros docentes en la aula tengan que enfrentarse a una realidad multicultural, es decir, con alumnos procedentes de distintas culturas. Por otro lado, por la influencia de la corriente educativa “Educación Inclusiva” –propuesta en la Declaración de Salamanca (萨拉曼卡宣言) en el año 1994– China es un país que ha realizado reformas a la luz de dicha tendencia educativa (Huang, 2004). La educación debe adaptarse también al alumnado con necesidades específicas, y es aquí donde cobran importancia en lo que respecta a los conocimientos de inclusión.

Por estas razones, y atendiendo al desarrollo internacional y a la tendencia educativa, la formación inicial del profesorado de la universidad en China también ha de prestar atención a estos cambios con el fin de promover y desarrollar los conocimientos pedagógicos correspondientes a dichas competencias, pese a que todavía no se han superado los requisitos correspondientes oficialmente en los documentos legislativos. En realidad, la tendencia educativa, sobre todo, en la área de formación inicial del profesorado, va dirigida a promover la aparición de competencias pedagógicas de interculturalidad e inclusión del docente en el contexto chino.

China es un estado plurinacional, y HAN (汉族) es el cuerpo principal de las nacionalidades. Sin embargo, China, a diferencia de España, no es un país multicultural, sino que la “Cultura de China” (中华文化) es el único sistema de cultura existente. Por tanto, en la política educativa de formación inicial del profesorado no se ha regulado las normas profesionales sobre las competencias pedagógicas de interculturalidad. A pesar de lo dicho, no se puede negar, como ya se ha mencionado, que con el intercambio internacional, cada año vienen a China más estudiantes internacionales para sus estudios, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial. Según las estadísticas, en el año 2016 un total de 442,773 estudiantes extranjeros procedentes de 205 países estaban estudiando en

China, que incrementó en 45,138 personas más población con respecto al año 2015, un crecimiento del 11,35% (sin incluir Hong Kong, Macao y Taiwán) (MOE, 2016a). En esta circunstancia, los conocimientos pedagógicos de interculturalidad del docente, tarde o temprano, serán un requisito en el futuro.

Basándose en la tendencia de la “Inclusión Educativa”, finalmente, China con muchos esfuerzos e investigaciones, ha encontrado su propia manera de implantar la inclusión educativa en el sistema a través del “aprendizaje en la clase regular” (*Learning in Regular Class*/随班就读). Como su nombre indica, es una integración de los niños con necesidades especiales en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje en clases regulares para que estudien y jueguen con otros niños normales (Zhang, 2010). Es indudable que dicha modalidad, al menos en este momento, responde adecuadamente a las necesidades y el desarrollo educativo. Sin embargo, la implementación de este concepto de “el aprendizaje en la clase regular” se enfrenta a la problemática de que el profesorado no posee todavía las herramientas ni la formación adecuada para trabajar en esta realidad, es decir, carecen de la competencia de inclusión. En tal sentido, tanto la reforma de la educación como la implantación del “aprendizaje en la clase regular” requieren que los docentes adquieran los conocimientos de inclusión para realizar una enseñanza efectiva. En el contexto de China, gradualmente, se le va concedido atención a esta competencia ya que en el futuro tendrán que enfrentarse de forma cotidiana a realidades de inclusión social en la aula (Liu, 2007).

### Conocimientos de la evaluación

La evaluación de la enseñanza, indudablemente, es una parte importante del trabajo de los docentes. Ellos deben adquirirla como una competencia obligatoria para saber el proceso y el resultado del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza en sí misma. A partir de principios del siglo XXI, la educación en China se ha visto transformada pasando de un sistema basado en el modelo “Educación Orientada hacia Exámenes” (应试教育) al otro basado en la “Enseñanza de Calidad” (素质教育), para adaptarse al desarrollo de la educación.

Cuando la educación china estaba en el periodo de la “Educación Orientada a Exámenes”, la evaluación era una herramienta crucial a la hora de seleccionar a los mejores estudiantes, y se centraba en el rendimiento académico como el único objetivo, poniendo énfasis en los resultados e ignorando el proceso de aprendizaje. En la

Huimin Zhang, 2018



actualidad, los maestros han de asumir la responsabilidad de evaluar, en primer lugar, al alumnado, en segundo lugar a sí mismos y, en tercer lugar, y si es necesario, también pueden participar en la evaluación del colegio en el que estén trabajando. A través de la primera, los docentes han de emplear un sistema múltiple, abierto e integral de evaluación, por un lado; por otro, los maestros deben establecer una auto-evaluación en la que participen todos: alumnos, compañeros, padres, etc. con el fin de fomentar la ética y el nivel profesional (Ministerio de Educación, 2002).

En este sentido, cada vez más los docentes han de asumir la responsabilidad de una evaluación más complicada e importante. Por ello, en el módulo III sobre “Capacidad profesional” de la NPM-EP (MOE, 2012b), se establecen los requisitos de la área “Incentivos y evaluación” (激励与评价) en la que se tienen en cuenta los siguientes aspectos: primero, los maestros han de observar el comportamiento diario dándose cuenta de los progresos de cada alumno; segundo, han de utilizar una manera múltiple para dar una orientación y realizar la evaluación adecuada; tercero, han de dirigir a los alumnos para que puedan realizar una auto-evaluación y, por último, han de continuar mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los resultados de evaluación.

#### 5.2.3.4. Competencias III: Dimensión instrumental

##### Competencias de la gestión de clase

Se considera que la aula (o la clase) es otro factor importante –además del alumnado y del profesorado– en el proceso de la enseñanza. Por ello, la competencia en la gestión de la clase por parte del docente es obligatoria, puesto que la mayor parte del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar en la aula, y además un mayor o menor dominio de esta competencia repercute en la calidad del proceso en cierta medida y, por tanto, en la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. La gestión de la aula se refiere a varios aspectos: las necesidades del alumnado, la estrategia de enseñanza, la resolución de problemas de estudio, etcétera. Como se ha indicado, cuando los estudiantes tienen problemas o dificultades de entender y adquirir los conocimientos, el profesorado debe tener la capacidad de ayudar al estudiante y resolver los problemas (Li, 2016). Así mismo, otros tipos de factores limitantes influyen en la gestión de la aula: por un lado, los factores exteriores tales como las características del alumnado, la filosofía de gestión de la

Huimin Zhang, 2018

escuela, etc., y otros internos, como la experiencia del docente, otras competencias y habilidades, la identidad personal, etcétera. En este sentido, los docentes tienen que mejorar todas sus competencias profesionales, comprender las necesidades del alumnado, y reflexionar y hacer un autoanálisis con frecuencia para mejorar la enseñanza (Zhang, 2005).

Por cuestiones de extensión, la presente investigación no puede ocuparse de todos los detalles, es por eso que la competencia de gestión de la clase solo se enmarque como un elemento fundamental en el proceso educativo, una herramienta necesaria en el contexto de la aula y en las actividades que puede ayudar a mejorar la relación entre alumnado y profesorado y promover el desarrollo integral de la personalidad en la etapa de 6 a 12 años de edad.

Para desarrollar dicha competencia, según la NPM-EP (MOE, 2012b) los docentes de Educación Primaria, han de establecer una buena relación con el alumnado, y ayudar a los estudiantes a desarrollar buenas relaciones con sus compañeros. Por otro lado, en el proceso de la enseñanza, tienen que crear una atmósfera apropiada, y ajustar las actividades educativas de acuerdo con la reacción y la necesidad del alumnado. Además, basándose en las propias experiencias y conocimientos del alumnado, los docentes han de fomentar el entusiasmo y el interés hacia el aprendizaje por parte del alumnado, desarrollando estrategias y métodos que conecten con la subjetividad del alumnado. Además de dichos aspectos, la utilización de la TIC, las lenguas correctas en la clase, y la gestión del papel de los jóvenes pioneros son las competencias necesarias para el docente. Por último, ellos también han de responder adecuadamente a las emergencias en la aula, incluso identificar las tendencias en el comportamiento y el pensamiento de su alumnado con el fin de corregir malos hábitos y evitar actos negativos e indeseables.

Por otra parte, desde la perspectiva de la ejecución de dicha competencia, las universidades han planificado contenidos dentro del plan de estudios, pese a que no se regulen claramente como un apartado independientemente, están recogidos en currículo de pedagogía y de disciplinas, igual que el caso de la UNCC y la UNS.

### Competencias de la enseñanza efectiva

La competencia de la enseñanza efectiva se refiere a todas las estrategias científicas que ayudan a mejorar la eficacia y la calidad de la educación en la aula,

lógicamente incluyendo los conocimientos didácticos y pedagógicos, porque dichos conocimientos son obligatorios para el docente y sus características y requerimientos. Además, la forma de implementación dentro del proceso de enseñanza serán explicados a lo largo de este apartado, así como la forma de implementación dentro del proceso de enseñanza.

En el caso de China, la NPM-EP (MOE, 2012b) ha definido esta competencia en el módulo de la “Capacidad Profesional” (专业能力) desde dos puntos de vista: el diseño de la instrucción (教育教学设计) y la organización e implantación en la enseñanza (组织与实施). En el caso del diseño de la instrucción, los docentes han de establecer un plan de estudios adecuado para el alumnado individual y colectivo; asimismo, deben utilizar razonablemente los recursos educativos para redactar un plan de enseñanza; por último, deben diseñar actividades con un tema claro y con una metodología variada y flexible.

Sin embargo, la organización e implantación de la enseñanza hace referencia a varios aspectos: primero, destaca la importancia de establecer una relación armónica entre el alumnado y el profesorado, como una garantía para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuadamente; segundo, atendiendo a los alumnos, crear un entorno beneficioso para el aprendizaje; además, incluir la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), para aprovechar todas las ventajas de la tecnología en el proceso de enseñanza y para acostumbrar a los estudiantes a los nuevos avances tecnológicos.

Por otra parte, en la organización del currículo de la NPEFIP-EP (MOE, 2011c), se ha incluido una parte llamada “Enseñanza Efectiva” que, justamente, da las pautas necesarias para la correcta adquisición de todas las competencias necesarias para la enseñanza. Además, existe también una parte llamada “Diseño de la Instrucción” que tiene como finalidad convertida las competencias adquiridas en prácticas de enseñanza efectiva durante el proceso enseñanza. En resumen, con dichas partes también se intentará formar a los docentes para que adquieran las competencias correspondientes.

Desde el punto de vista de la ejecución de dicha competencia, igual que ocurre con la ejecución de la competencia de la gestión de la clase, las universidades detallan los contenidos específicos en el plan de estudios, pese a que no se regule claramente como un apartado independiente. Todo lo relativo a este conocimiento está recogido en el currículo de pedagogía y disciplina, igual que el caso de la UNCC y la UNS.

### Competencias de la Tecnología de Información y de Comunicación (TIC)

A medida que avanza la sociedad, la Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) se adapta cada vez más a la vida actual. Desde los principios del siglo XXI, el Ministerio de Educación de China ha comenzado a abordar esta cuestión apostando por incentivar a sus docentes para que adquirieran la competencias en TIC necesarias y específicas para todas las etapas de la educación. El siglo XXI es la era de la informática y por lo tanto es fundamental adaptarse al avance tecnológico y aprovechar sus beneficios en la enseñanza. Es por eso que esta competencia es de carácter obligatorio para un docente.

Pese a que en la NPM-EP (MOE, 2012b) no se especifique especialmente esta competencia, se hacen referencias con frecuencia, por un lado, en el módulo de “conocimientos generales”, donde se indica que los docentes han de adquirir los conocimientos de TIC para impartir la clase de manera científica y estratégica. Por otro, en el módulo “La organización e implantación de la enseñanza” se subraya la importancia de la incorporación de la TIC a la enseñanza como algo obligatorio para el profesor en Educación Primaria.

Por otra parte, para adaptarse a las necesidades de la enseñanza en el colegio, en el año 2014 el Ministerio de Educación elaboró y publicó el *Estándar de la Capacidad del Maestro de aplicar la Tecnología de la Información y Comunicación en las Escuelas Primarias y Secundarias* (中小学教师信息技术应用标准) (MOE, 2014b). Dicho estándar tiene dos funciones básicas: por una parte, fomentar el uso de la tecnología de la información y comunicación entre los maestros; por otra, encontrar una herramienta que ayuda a evaluar el uso que estos hacen de las TICs en clase. Para el correcto desarrollo y aplicación de esta competencia, un docente debe también adquirir la competencia de la explicación, la inspiración, la demostración, la orientación y la evaluación, por un lado; y por otro lado, tienen que apoyar el aprendizaje del alumnado de una manera independiente, cooperativa y exploratoria.

En cuanto a los contenidos dentro de esta competencias, desde una perspectiva general, se han distinguido los siguientes: las capacidades técnicas (技术素养), el planteamiento y preparación (计划与准备), la organización y gestión (组织与管理), la evaluación (评估与诊断) y el aprendizaje y desarrollo (学习与发展). Estas cinco dimensiones se han dividido en dos: la utilización de la TIC por parte del docente y la

promoción del aprendizaje del alumnado a través de dicha herramienta, siendo este el objetivo final.

Por otra parte, a la hora de poner en práctica esta competencia, las universidades, tanto la UNCC como la UNS desarrollaron unos cursos de Cultura Informática (计算机文化), las Tecnologías Informáticas (计算机技术) y las Aplicaciones Informáticas (计算机应用), para formar a sus docentes.

### Competencias de la comunicación

En realidad, la competencia de comunicación del docente en Educación Primaria trata de dos aspectos, por una parte, ha de indicar dos objetivos para la comunicación: uno es con el alumnado, el otro es con el compañero del docente. Por supuesto, también sería necesario incluir la comunicación con la familia y la comunidad en la que viven los alumnos. Así como, han de comunicar con los compañeros para compartir experiencias y resolver los problemas de la enseñanza. Por otra parte, nadie duda de que la comunicación depende obligatoriamente de la lengua, por lo que en los siguientes apartados se va a estudiar esta competencia en relación con la lengua materna, la lengua extranjera y la lengua académica dentro de la comunicación en la vida del docente. Realmente, la comunicación entre ellos es un eslabón crucial y necesario en el proceso de la enseñanza.

Hay que señalar que en el caso de China se enfatiza mucho en la comunicación entre el profesor y el alumnado. En la NPM-EP (MOE, 2012b) se insta a que los docentes en Educación Primaria sean buenos en escuchar las necesidades y en atender a las aspiraciones de los alumnos, y puedan comunicarse con eficacia con ellos, por un lado, además, se requiere también que ellos puedan comunicarse con la familia, los compañeros y la comunidad en caso de necesidad.

En cuanto a la lengua materna, como la lengua nativa, es el medio principal de comunicación tanto en la vida como en la enseñanza; y la lengua extranjera (en China, normalmente es el inglés), hoy en día, es el requisito obligatorio para ser maestro en la etapa de Educación Primaria, sobre todo, para los profesores que imparten la clase de idioma inglés. Y la lengua académica, aunque normalmente casi nadie le presta atención,

desempeña un papel especial en la enseñanza. Cabe señalar que en este apartado no se va a tratar la lengua extranjera detalladamente al limitarse su uso a la clase de idiomas.

Por otra parte, en el caso de la lengua usada para la comunicación, en China se le da especialmente importancia tanto a la lengua materna como a la lengua académica en el proceso de la enseñanza. En la NPM-EP (MOE, 2012b), se recomienda que los docentes en Educación Primaria utilicen la lengua literaria (la lengua académica), la lengua hablada y la lengua corporal para la enseñanza, sobre todo, haciendo énfasis en el uso del mandarín. Además, cuando imparten la clase, han de utilizar un nivel de lengua adecuado a las características de la personalidad en la etapa de 6 a 12 años de edad. Por último, en la MPEFIP-EP, pese a que no se concrete en detalle adecuadamente, el módulo “Lengua de Comunicación del Docente” (教师语言) es un apartado obligatorio.

En este sentido, las Universidades Normales han enfocado el desarrollo y la práctica de la lengua en el currículo de la formación, puesto que el modelo de “La lengua hablada para el profesorado” es muy popular y clásico dentro del plan de estudios de estas universidades, especialmente en el caso de la Universidad Normal de la Capital de China (UNCC).

### Competencias de la colaboración con los compañeros, la familia del alumnado, la comunidad y la sociedad

Es patente que la enseñanza hoy en día no sólo es un proceso entre el profesor y su alumnado, sino que se trata de una extensa red de interrelaciones con compañeros, familia del alumnado y comunidad, incluso, con la sociedad. En este sentido, en el trabajo del docente con frecuencia no puede faltar la colaboración con ellos. Puesto que para los docentes la colaboración con ellos es una competencia obligatoria y las escuelas tienen la obligación de integrar y facilitar al docente los recursos educativos y sociales necesarios con el fin de promover la calidad de educación y fomentar dicha colaboración.

Por esta razón, en el contexto educativo de China, no se desatiende el papel de esta competencia en el docente. En la NPM-EP (MOE, 2012b), en la sección de “Comunicación y Cooperación” (沟通与合作) se han aprobado los requisitos relacionados con esta competencia en el docente, en primer lugar, generalmente, destaca la importancia de la comunicación entre los profesores y los alumnos. Bajo este criterio,

Huimin Zhang, 2018

el docente debe utilizar la lengua adecuada para los niños de la etapa educación primaria con el fin de que entiendan muy bien la enseñanza; en segundo lugar, los docentes han de ser buenos en escuchar a sus alumnos realizando una comunicación efectiva; en tercer lugar, han de compartir las experiencias y recursos educativos con sus compañeros; además, deben comunicarse efectivamente con los padres o los tutores legales para que sepan bien el comportamiento y las dificultades de los niños con el fin de que busquen las soluciones; por último, ayudar a la escuela y a los niños a establecer una buena relación con la comunidad con el fin de que se ayuden mutuamente. Además, en la sección “Conocer y entender bien la profesión” se indica que los docentes han de tener espíritu de equipo y de cooperación, y realizar positivamente la colaboración y la comunicación.

A pesar de que la ley educativa en China contempla todas las disposiciones necesarias teóricas para la competencia de colaboración con el alumnado, con el compañero del docente y con la familia, así como con la comunidad del niño, en el plano de la ejecución, se encuentran carencias ya que no existen pautas para que las universidades puedan llevar a cabo dicha competencia de acuerdo a la normativa.

### Competencias del Prácticum

Normalmente, el Prácticum en China incluye dos contenidos: el Trabajo Fin de Grado, siendo como una Tesis de Grado (学士毕业论文) y las prácticas escolares. Las prácticas escolares son la etapa final de la formación inicial del profesorado para los Graduados en Magisterio en Educación primaria. A pesar de ser la última etapa, tiene un peso importante para el aprendizaje de los maestros de Educación Primaria.

En China, las universidades con frecuencia van a recomendar a los alumnos poniendo en contacto con algunas escuelas afines para que dichos alumnos puedan hacer sus prácticas. Los alumnos pueden, normalmente elegir la provincia o la ciudad de la que proceden para realizar las prácticas, pero no todos los graduados están de acuerdo con eso porque en ese momento quieren conseguir trabajo y son conscientes de que en su ciudad o provincia de origen quizás no encuentren y no desean realizar las prácticas por perder mucho tiempo obligatoriamente en esa ciudad.

Por ello, en los últimos años, la política educativa china ha puesto más énfasis en el Prácticum del graduado en Educación Primaria para que adquieran más competencias para resolver los problemas o las dificultades en la aula. Por esta razón, la NPEFIP-EP ha planteado varios requisitos o directrices para desarrollar adecuada y correctamente el Prácticum. Por un lado, el Prácticum consta de una parte de observaciones en la aula (教育见习) y, por otro lado, el trabajo final (毕业论文), pese a que esto último no se desarrolla claramente en la NPEFIP-EP (MOE, 2011c). De acuerdo con el plan de estudios nacional para los futuros docentes, para realizar la parte de observaciones en la aula, los docentes han de disponer de la oportunidad de observar la enseñanza educativa, y de participar en ella como parte de la práctica educativa, así como de poder analizar y reflexionar sobre dicha práctica de forma dirigida y supervisada. Para realizar todos estos objetivos, tienen que realizar 18 semanas de prácticas.

En cuanto a la organización del Prácticum, se lleva a cabo al final del último año académico o del penúltimo año académico (a veces) de manera independiente. A pesar de que cada universidad ha regulado esta parte práctica con diferente número de créditos académicos, es en todo caso una parte obligatoria para los futuros docentes en Educación Primaria.

#### 5.2.3.5. Competencias IV: Dimensión actitudinal y afectiva

Esta dimensión se ocupa de las competencias actitudinales y afectivas de la profesión. En general, las Administrativas Educativas Chinas conceden importancia a dichas competencias del docente. Sobre todo, en la NPM-EP (MOE, 2012b) se han indicado los contenidos correspondientes a la mayoría de competencias que se van a exponer en este y el siguiente apartado.

#### Motivaciones de gustar la enseñanza

En realidad, se pueden encontrar muchas razones por las que ser maestro, tales como el deseo por transmitir cultura, la importancia social del papel del maestro, una cierta seguridad económica, largas vacaciones, horarios compatibles, etc., pero entre ellas, la motivación del gusto por la enseñanza es la más importante, también es el foco del presente investigación cuando trata las motivaciones del docente. En realidad, la cuestión

Huimin Zhang, 2018



de la motivación es un tema complejo en el que entran en los factores psicológicos y expectativas (García Colmenares y Pinto Martín, 1985).

A la hora de medir o de evaluar el nivel de motivación que un docente puede tener, China ha optado por centrarse en la actitud de este y su actuación de calidad delante de los alumnos. Según la NPM-EP, dicha competencia son las siguientes directrices: “adoptar una (buena) actitud y un (buen) comportamiento hacia los alumnos” (对学生的态度和行为) y “tomar la correcta actitud en la enseñanza” (对教育教学的态度和行为). Estas dos directrices tienen como fin incentivar el entusiasmo en la enseñanza de los docentes.

Por un lado, en el caso de “adoptar una buena actitud y un buen comportamiento hacia los alumnos”, los docentes han de prestar atención a la seguridad y la salud del alumnado para proteger integralmente su desarrollo; han de salvaguardar los intereses legítimos de los alumnos, respetar y no castigarles; han de respetar las diferencias individuales, y comprender y satisfacer las necesidades del alumnado; finalmente, han de crear activamente las condiciones para que ellos tengan una vida feliz en la escuela. Por otro lado, en el caso de “tomar la correcta actitud de la enseñanza”, los docentes deben fomentar el desarrollo integral de los alumnos incluyendo el aprendizaje del conocimiento, el desarrollo de la capacidad y el desarrollo ético; conocer y respetar el desarrollo físico y mental del alumnado; proteger y despertar la curiosidad o la sed de saber; asimismo, enseñarles a aprender, desarrollar buenos hábitos de estudio; por último, respetar y jugar un buen papel en la orientación de los jóvenes.

Partiendo de todo lo dicho, se puede concluir que, en el contexto chino, la motivación por el placer de la enseñanza contempla principalmente el amor al alumnado, el respeto a las diferencias entre ellos y la confianza en ellos, la creación de un entorno adecuado para incentivar el entusiasmo por el aprendizaje. En otras palabras, los docentes han de conceder atención muy especial al alumnado con el fin de promover el desarrollo cognitivo, físico y mental y crear un entorno para adaptar las necesidades distintas del alumnado.

### Pasión por enseñar

Siendo la segunda competencia profesional docente dentro de la dimensión actitudinal y afectiva –la pasión por enseñar– diferenciado a la motivación por el gusto de enseñar, y a la competencia emocional (que va a indicar en el siguiente epígrafe). Desde la perspectiva de la promoción de la educación, la motivación, la pasión y la emoción, son aspectos totalmente diferentes. Por “motivación por el gusto de enseñar” se entiende una especie de “un motor”, mientras que la “pasión por enseñar” es como “una fuerza impulsora”.

La pasión por enseñar, hoy en día cada vez más recibe más atención a la pasión por enseñar del docente. Puesto que el papel que desempeña tampoco puede ser sustituido por otras competencias, “el hecho de tener una buena idea de qué hacer en clase no es sólo el principio del trabajo de la enseñanza. Lo que influye positivamente en la vida de aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción” (Day, 2014, pp. 30).

En el caso de China, para conceder adecuadamente importancia a la pasión por la enseñanza y regularla correctamente hacia la acción en la aula dentro de un contexto educativo, la NPM-EP (MOE, 2012b), ha elaborado un apartado llamado “Tener éxito y buen comportamiento personal” (个人修养与行为) en el que se habla de los siguientes aspectos: por un lado, los docentes tienen que sentir amor, responsabilidad, paciencia y cuidado hacia los alumnos; por otro lado, tienen que ser optimistas, agradables y abiertos, con entusiasmo hacia los niños; asimismo, tienen que trabajar continuamente para mejorar el proceso de la enseñanza. Además de todo esto, es llamativo que también se haga referencia al modo de vestirse de los docentes durante la clase, “han de vestirse bien” (衣着得体) y de hablar de manera normal (语言规范) y de comportarse de manera civilizada (举止文明). En efecto, esta competencia se centra, principalmente, en el trato correcto al alumnado (对待学生的态度), el estado de sí mismo, la costumbre de aprendizaje permanente y otras dimensiones, y se considera que todos estos elementos son fundamentales a la hora de intentar evaluar la pasión que tiene un docente por la enseñanza.

### Competencias emocionales

La última competencia afectiva y actitudinal que se va a exponer es la competencia emocional. Y se considera que las competencias emocionales incorporan todas las emociones, las pasiones y el entusiasmo de los alumnos, por un lado; por otro, este “apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión” (Day, 2014, pp. 27); y además, basándose en el incentivo y la energía que aportan las dos competencias anteriores, la emoción es el último factor controlable y variable, es decir, si el docente puede controlarla y ajustarla de forma correcta, en gran medida, la emoción es como “un carburante” que promueve la calidad de la educación en el último paso de la enseñanza.

Por competencia emocional (CE), se entiende los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007 citado por Peñalva, López y Landa, 2013). Durante mucho tiempo, se desatiende este elemento y se desconfianza de la emoción, quizá, por un lado, por su compleja configuración y la función que desempeña en el proceso de educación es tan complicada que al principio, por ello, no sería fácil prestar y evaluar en el proceso de enseñanza.

La competencia emocional se ha convertido, en cierta manera, en una base para trabajar en cualquier área, puesto que si se puede llegar a controlar bien la emoción, se actuará y comportará bien, como una reacción de cadena, y se conseguirá un buen efecto o resultado en el trabajo. En concreto, en el ámbito de enseñanza, desde hace mucho tiempo, se considera que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Day, 2014).

Afortunadamente, en el año 2012 cuando el Ministerio de Educación de China establece la NPM-EP, tuvo muy presente el papel que desempeña la emoción del docente y su efecto en la enseñanza. Por consiguiente, se ha aceptado e incluido en el sistema educativo esta competencia a través de la redacción de una sección llamada “Tener éxito y un buen comportamiento personal” (个人修养与行为) con el fin de promover el deseo por gestionar correctamente la emoción del docente. De acuerdo con dicha norma, los docentes han de controlar la emoción y mantener la paz mental.

Pese a que dicha disposición correspondiente parece muy sencilla, desempeña un papel crucial y sigue siendo estudiada tanto por políticos como por estudiosos que

Huimin Zhang, 2018

trabajan para averiguar el modo de aumentar esta emoción en el docente y despertar pasión hacia materias concretas en la enseñanza. En esta línea, se tiene que trabajar desde la perspectiva de política nacional en la elaboración de los requisitos que caracterizan esta competencia para aprobar normas legislativas con más detalles para llevar a la práctica esta competencia.

#### 5.2.3.6. Competencias V: Creencias de profesión: aprendizaje permanente

La última dimensión de las competencias se refieren a las creencias hacia la profesión. En general, las creencias profesionales del docente son los pensamientos que tiene el profesor sobre la docencia, por supuesto, abarcan varios aspectos, puesto que tienen un carácter complejo y diversas formas de acuerdo con los distintos puntos de vista.

En términos generales se reconoce que las creencias son un conjunto de realidades meta-empíricas que las personas o grupos aceptan, observan y declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas. En concreto, respecto a las creencias de los profesores, se considera que son como un conjunto de esquemas muy poderosos sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza a partir de los cuales los profesores toman decisiones (Rodríguez, 2008). De acuerdo con dicha definición, esta dimensión de la tesis se centra con más fuerza en el aprendizaje, sobre todo, en el aprendizaje permanente del docente a lo largo de la vida.

Este apartado se atiende al aprendizaje permanente con el fin de atribuir importancia al desarrollo profesional desde la perspectiva del desarrollo sostenible. En realidad se puede realizar en la formación permanente del docente, pero, si en el periodo de la formación inicial del profesorado se propuesto este concepto del aprendizaje permanente más pronto, en gran medida, puede mover al docente hacia la continua búsqueda del correcto pensamiento hacia el aprendizaje permanente en el camino del desarrollo profesional.

### Competencias del aprendizaje permanente

En China, el valor del aprendizaje permanente (*life-long learning*) (终身学习) del docente ha experimentado muchas etapas del desarrollo. Por una parte, en la etapa del inicio de la configuración del sistema de formación del profesorado, se considera que los maestros pueden aprender los conocimientos y las capacidades suficientes, pero en ese momento no hay ningún concepto relacionado con el aprendizaje permanente; sin embargo, a medida que el sistema de formación del profesorado ha ido sufriendo una paulatina apertura, se atiende al desarrollo completo de profesores a lo largo de su carrera, tanto al desarrollo físico y mental como al desarrollo de la profesión (ética, ideal y responsabilidad) y el aprendizaje de los conocimientos y capacidades, etcétera. En esta circunstancia, en los años 90 del siglo pasado, se asentó gradualmente la tendencia educativa hacia el aprendizaje permanente, destacando el aprendizaje después de la formación inicial del profesorado.

La configuración del aprendizaje permanente en el ámbito de educación, necesariamente está influido por una tendencia internacional “*life-long education*” (终身教育) de los años 60 del siglo XX. A pesar de que el concepto *life-long education* en ese momento surgió por necesidades sociales y movidos por el reajuste de la estructura educativa, hoy en día, no se pueden ignorar las contribuciones que ha tenido tanto en el alcance de la actividad educativa como en la integración de diferentes tipos de educación. En concreto, este concepto de aprendizaje permanente ha sido integrado en la vida adaptándolo a sus características de la vida. Así, se han tenido en cuenta los factores como su longitud y duración (a lo largo de la vida), la amplitud de ámbitos (en cualquier ocasión: en la familia, en la escuela o en la sociedad, etc.) y la profundidad (el desarrollo físico, mental cognitivo, emocional, instrumental, etc.), por un lado; por otro, a la vez se ha efectuado una integración tanto de la educación adulta (成人教育) como de la educación no formal (no regulada oficialmente por el sistema educativo) (非正规教育) y la educación informal (educación y aprendizaje en la vida) (非正式教育) (Huang, 2009).

Estos cambios se adaptan adecuadamente a la formación inicial y la formación permanente del profesorado en la actualidad. Dado que, en el futuro, primero, la formación y el aprendizaje del maestro no solo se limita a la época de la juventud, sino que dura a lo largo de la vida; además, durante el periodo de estudio, no solo se adquieren los conocimientos o capacidades, sino que ha de atenderse también a los desarrollos físicos, mentales, cognitivos, instrumentales, y actitudinales, etcétera; tercero,

el aprendizaje del docente tendría lugar en la universidad, la escuela, la aula, o en la comunidad, familia o sociedad, etcétera.

Siguiendo esta línea, en el caso de China, la política educativa pone especial atención en el desarrollo profesional de los docentes, sobre todo, de la competencia de aprendizaje permanente. Desde la perspectiva nacional, vinculada a esa competencia, se han creado varias áreas en la NPM-EP (MOE, 2012b) reguladas por el Ministerio de Educación, concretamente las secciones tanto de “Conocer y entender bien la profesión” (职业理解与认识) como de las “Reflexiones y desarrollos” (反思与发展). Además de esto, también se ha indicado la importancia de dicha competencia en los objetivos de currículo de la NPEFIP-EP (MOE, 2011c).

De acuerdo con la NPM-EP (MOE, 2012b), por un lado, en el módulo “Conocer y entender bien la profesión”, se destaca que los docente han de centrarse en su propio desarrollo profesional para adaptarse a la enseñanza renovable de Educación Primaria; por otro lado, en cuanto a los requisitos de aprendizaje permanente del módulo de “Reflexiones y desarrollos” (反思与发展) en la NPM-EP (MOE, 2012b), se considera que los maestros en Educación Primaria deben elaborar un plan de desarrollo profesional de acuerdo con el concepto del aprendizaje permanente de sí mismo y participar frecuentemente en currículos de formación con el fin de garantizar la mejora continua de sus competencias profesiones.

Por otra parte, en la NPEFIP-EP (MOE, 2011c), reconoce que los docentes de Educación Primaria han de encontrar la clave del desarrollo profesional y elaborar científicamente un plan para realizarlo, así como conocer los métodos para la elaboración de dicho plan; por último, y a través del aprendizaje permanente se puede analizar los factores favorables y desfavorables para este desarrollo profesional buscando todas las oportunidades posibles para mejorar.

#### 5.2.3.7. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes

La aparición del concepto de cualificaciones docentes es el primer paso para explorar las competencias profesionales docentes en China. A través de varias investigaciones y discusiones, se han estipulado los reglamentos y las medidas en materia de cualificaciones docentes. En esta línea, con el fin de promover el desarrollo profesional y mejorar la calidad del cuerpo docente, se aprobó la NPM-EP por Ministerio de Educación de la República Popular China en el año 2012. Dicha norma

Huimin Zhang, 2018

habla de varias competencias profesionales docentes abarcando la dimensión de ideal y ética profesional, la de los conocimientos y las capacidades profesionales.

En cuanto a sus sub-contenidos, se pueden concretar en diferentes dimensiones. Así, en la dimensión de la profesión se puede destacar la ética, los ideales y la responsabilidad profesional. En la dimensión cognitiva: los conocimientos generales, pedagógicos y psicológicos, didácticos y disciplinares, y de evaluación. Y en la dimensión instrumental, a través de las competencias de enseñanza efectiva, la colaboración con los compañeros y el Prácticum. Por otra parte, aunque no se ha hecho referencia a las competencias de conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, gestión de la clase, etc., a través de numerosas investigaciones realizadas en los últimos años, cada vez se pone más énfasis en dichas competencias.

Al final, en los dos últimos apartados, se ha señalado la ejecución tanto de las competencias actitudinales y afectivas, como de la competencia de las creencias de la profesión en las universidades, y se concretan los indicadores dividiendo en la motivaciones hacia el gusto por la enseñanza, la pasión por enseñar, la competencia emocional y el aprendizaje permanente. Como se ha mencionado, dichas competencias tienen un carácter complicado, y la mayoría de ellas tiene un proceso interior que, con frecuencia, no se puede evaluar con criterios claros. Por esta razón, desde la perspectiva de la ejecución en las universidades chinas, no se elaboran currículos concretos y definidos para ellas.

#### **5.2.4. Síntesis conclusiva**

El Capítulo 5 tiene como objetivo la exposición tanto del sistema educativo como de la formación inicial del profesorado y de las competencias profesionales docentes correspondientes a través de los diferentes parámetros e indicadores dentro de la etapa de Educación Primaria. A través de la presentación de estos datos que proceden de una fase descriptiva e interpretativa, se puede concluir lo siguiente: en primer lugar, que a través de muchas investigaciones y pruebas, la educación china ha elaborado finalmente su propio sistema educativo moderno. Sobre esta cuestión cabe señalar que en los últimos años se ha puesto mucho énfasis en la “Enseñanza de Calidad”, y que bajo esta perspectiva, tanto la organización del sistema educativo como la evaluación, ha sufrido profundas transformaciones. En el caso del marco legislativo, se regula a través de varias

leyes y otras modalidades para cada etapa de la educación, especialmente, con la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986). Por último, sería imprescindible indicar que la evaluación de la Educación Primaria (incluso también las otras etapas del sistema de educación) en China normalmente ya ha convertido la finalidad de ordenar los alumnos de acuerdo con las puntuación del examen en la finalidad de detectar problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje y solucionar problemas, así como el estado del aprendizaje del alumnado.

Basándose en los logros anteriores, en China, la formación inicial del profesorado nunca ha abandonado la misión de mejorar la calidad del cuerpo docente, sobre todo, a partir de los años 80 del siglo pasado. En el caso de Educación Primaria, la estructura del plan de estudios y las competencias profesionales para los docentes han elevado mucho su nivel de calidad. A través de incansables esfuerzos, en los últimos años, la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) y la NPM-EP (MOE, 2012b) –como las normas legislativas– desempeñan papeles esenciales para la mejora de la calidad del docente.

La NPM-EP (MOE, 2012b) tiene una gran importancia dentro de las competencias profesionales para el docente de Primaria. El repaso a este aparatado nos brinda un marco de competencias profesionales docentes. Cada competencia recogida en la NPM-EP (MOE, 2012b) tiene sus propios sub-contenidos y requisitos, y todos ellos nos aportan los fundamentos necesarios para realizar la formación de una manera explícita en las Universidades Normales e Instituciones Normales.



## CAPÍTULO 6

### ESPAÑA

El Capítulo 6 es como una pieza hermana del Capítulo 5, abordado de la misma manera: se enfoca en la contextualización del estado, en concreto en el estado territorial, socio-político, económico y en el sistema educativo, por un lado; por otro, se va a realizar la fase descriptiva –a través de la exposición de los mismos parámetros e indicadores en el caso del sistema educativo y de la formación del profesorado, así como las competencias profesionales docentes de España desde la perspectiva tanto en general como de Educación Primaria igual que en el Capítulo 5– con el propósito de averiguar los detalles en relación con las mismas dimensiones en España.

## 6.1. Fase interpretativa: marco contextual

Para empezar, el apartado se centra en el marco contextual dividido en dos partes: breve contextualización del estado y del sistema educativo a través de la presentación de los datos básicos con el fin de crear una vista panorámica desde la que se desarrolla la fase descriptiva y interpretativa.

### 6.1.1. Breve contextualización del estado territorial, socio-político, económico

Reino de España es el término oficial para referirse a España. En esta investigación, se utiliza de modo abreviado “España” para indicar el estado completo de España. España es un miembro de la Unión Europea (UE). Su territorio, con la capital en Madrid, está organizado en diecisiete comunidades autónomas (tales como: Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, País Vasco, Canarias, Cantabria, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, La Rioja y Valencia) y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla); las comunidades autónomas se subdividen a su vez en una o varias provincias, cincuenta en total; además, España es un estado social y democrático de derecho, que regula como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (World Factbook, 2017b).

Este país se encuentra en el suroeste de Europa, bordeando por el mar Mediterráneo, el Océano Atlántico Norte, el Golfo de Vizcaya y los Pirineos y el suroeste de Francia. La superficie de España se eleva a 505.370,00 km<sup>2</sup> (World Factbook, 2017b). España tiene una población total de 46.638.102 habitantes, dentro de la que, 22.813.635 son hombres (48.9%) y 23.654.467 mujeres (51.1%). Además viven 4.396.871 extranjeros () en el país (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016).

La *Constitución Española* de 1978 es la norma suprema del ordenamiento jurídico español, a la que están sujetos los poderes públicos y los ciudadanos de España, que está en vigor desde el 29 de diciembre de 1978 (World Factbook, 2017b). España se constituye como estado social y democrático de derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (Constitución Española, artículo 1). Las Cortes Generales representan al pueblo

español y están formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado (Constitución Española, artículo 66). Y el Congreso se compone de un mínimo de 300 y un máximo de 400 diputados, elegidos por sufragio universal, libre, directo y secreto, en los términos que establece la ley (Constitución Española, artículo 68).

España es un país plurilingüe, además del castellano como lengua oficial, existen otras lenguas cooficiales, tales como: el catalán, el valenciano, el gallego y el euskera. El castellano es la lengua vehicular en todo el territorio español y las lenguas cooficiales solo son en las respectivas Comunidades Autónomas. Por este motivo, existen cuatro modelos lingüísticos que organizan la enseñanza de las lenguas oficiales según el predominio lingüístico en cada una de las Comunidades Autónomas (Eurydice, s.f.). La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección (Constitución Española, artículo 3). En cuanto a la religión, según World Factbook (2017b), la mayoría de los españoles son católicos romanos (94%), y un 6% de minorías religiosas.

En cuanto a la economía de España, después de experimentar una prolongada recesión tras la crisis financiera global que comenzó en 2008, finalmente, el año 2014 marcó el primer año completo de crecimiento económico positivo durante siete años, debido en gran parte al aumento del consumo privado (World Factbook, 2017b). Según los documentos oficiales del Banco Mundial (2016c), el Producto Interno Bruto (PIB, en inglés: *Gross Domestic Product, GDP*) desde el año 2000 es de US\$595.402.616.546,9, sosteniendo la tendencia de crecimiento, el año 2010 ya se ha realizado US\$ 1.431.672.847.682,1, hasta el final del año 2015 se ha conseguido US\$1.199.057.336.142,8. Además, otro criterio de medida es el PIB per *capita Purchasing Power Parity* (PPP), cuyo indicador en el año 2000 es US\$14787,8, y en el año 2010 US\$30,737,5, y hasta el final del año 2015 se ha mantenido en 25,831,6. Basándose en estos datos, se puede ver que la tasa de crecimiento del PIB, en España, en el año de 2000 fue del 4.4.%, aunque en el año 2010 fue de -1.4%, hasta el final del año 2015 que mejoró con un 3.4%, es decir, desde la crisis económica en el año 2008 cada año hay más recuperación.

### 6.1.2. Breve contextualización del sistema educativo

El epígrafe “breve contextualización del sistema educativo” señala la contextualización educativa general tratando el sistema administrativo y las características de la educación española, por un lado; por otro se reseña el sistema educativo español como una introducción a los siguientes contenidos del capítulo.

#### 6.1.2.1. Contextualización educativa general

España emplea un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo: las competencias educativas se dividen entre la Administración General del Estado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD]) y las Comunidades Autónomas (Consejerías o Departamento de Educación) (Eurydice, 2016b).

Según Eurydice (2016b), España tiene dos características principales de la administración del sistema educativo: descentralización y autonomías. Por lo tanto, se realizan las actividades y enseñanzas educativas en dos maneras: por un lado, la administración educativa central puede ejecutar las directrices generales del Gobierno sobre la política educativa y regular los elementos o aspectos básicos del sistema; por otro lado, las administraciones educativas autónomas tienen derechos de desarrollar las normas estatales y tienen competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio.

Antes de explicar el sistema educativo, es necesario, principalmente, exponer la organización de las leyes españolas y las correspondientes. En España, normalmente, el Congreso de los Diputados es responsable de elaborar, aprobar y revisar las leyes nacionales, pero en el caso de la educación, está a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Por otra parte, también es necesario distinguir las diferencias entre la ley, el reglamento, el real decreto, y la norma en el contexto educativo de España. Por un lado, la ley es una norma jurídica dictada por el legislador (una persona o un órgano del cual emanan las leyes), normalmente, la norma jurídica es una regla u ordenación del comportamiento humano dictado por la autoridad competente del caso; por otro lado, el reglamento es una norma jurídica de carácter general dictada por el Poder Ejecutivo (el

Gobierno), y el rango en el orden es inmediatamente inferior a la ley; además, en cuanto al real decreto, se refiere a una norma jurídica con rango de reglamento en nombre del Rey de España, y en virtud de las competencias prescritas en la Constitución, se sitúa en el orden de prelación de las normas jurídicas después de las normas con rango de ley y antes de la Orden Ministerial; asimismo, la Orden Ministerial es una norma reglamentaria que emana de cualquier de los Ministerios de Gobierno del Estado, a nivel individual; por último, una norma es un documento de aplicación voluntaria que contiene especificaciones técnicas basadas en los resultados de la experiencia y del desarrollo tecnológico (Fundación Fuego, 2017).

#### 6.1.2.2. Sistema educativo español

Desde la época de la democracia, hay tres puntos importantes que marcan el estado actual del sistema educativo en España. En primer lugar, la *Constitución Española* del año 1978, cuyo artículo 27, dice que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita”. Desde entonces, se han establecido muchas leyes en materia de educación entre las cuales hay que destacar las siguientes dos leyes: la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora de Derecho a la Educación* (LODE) del año 1985 y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* del año 2006 (LOE). Estas dos leyes, finalmente, configuran la base de la estructura del actual sistema educativo en España.

En función de ellas, el sistema educativo se divide en cinco niveles: Educación Infantil (0-6 años de edad); Educación Primaria (7-12 años); Educación Secundaria (12-18 años), dividiéndose en Educación Secundaria Inferior (Educación Secundaria Obligatoria, ESO) y Superior (Bachillerato), además, Educación Superior (más de 18 años), concretándose en tres ciclos: Grado (con una duración de cuatro años), Máster (con una duración de uno o dos años) y como último el Doctorado (con una duración de tres o cuatro años). Puesto que esta investigación, solo se concentra en la perspectiva de la educación académica pública (no incluyendo Formación Profesional y enseñanza privada), por lo consiguiente, dichos cuatro niveles configuran los básicos sistemas educativos de la enseñanza académica. Se va a exponer uno por uno en detalle.

### Educación Infantil

La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo, con el carácter voluntario 0-6 años, dividiéndose en dos ciclos: 0-3 años y 3-6 años. En la LOE y el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, se regulan las normas en cuanto a la Educación Infantil. Y según el *Real Decreto 1630/2006*, desde el segundo ciclo de la Educación Infantil se empiezan a organizar las asignaturas, tales como conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación. Conforme al *Real Decreto 1630/2006*, la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades, tales como conocer el cuerpo y aprender a respetar las diferencias, desarrollar progresivamente sus capacidades afectivas y pautas elementales para convivir en el entorno social, incluso, desarrollar habilidades comunicativas y lógico-matemáticas, en la lecto-escritura, etcétera.

La evaluación es imprescindible con el fin de identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y las características de la evolución de cada niño y niña. A estos efectos, se tomarán como referencias los criterios de evaluación de cada una de las áreas; además, los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, incluyendo los precoces de aprendizaje y su propia práctica educativa (*Real Decreto 1630/2006*).

Por lo que respecta a los requisitos de ser maestro de esta etapa, la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, se ha estipulado doce competencias de carácter genérico que deben adquirirse y que según la normativa se concretan en competencias específicas de tres módulos: la formación básica; la formación en las disciplinas académicas y su didáctica; y las prácticas en centros escolares. Además, el *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establece los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria* ya ha estipulado, más concretamente, los requisitos de titulación de los profesionales que atiendan esta etapa. Los profesionales en el primer ciclo han de poseer el título de Grado que habilite para el ejercicio de la profesión de maestro de educación infantil; el segundo ciclo de Educación Infantil, los profesionales han de poseer el título de Grado en Educación Infantil o el título de Maestro con la especialidad de Educación Infantil.

Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de esta etapa educativa, el segundo o ambos. Los centros que ofrecen el segundo ciclo de la Educación Infantil deberán contar con un mínimo de tres clase. En lo que se refiere a la relación alumnos por aula, el *Real Decreto 132/2010* se ha regulado que “los docentes que ofrecen el segundo ciclo de la Educación Infantil tendrán, como máximo, 25 alumnos por unidad escolar” (Real Decreto 132/2010, artículo 7).

### Educación Primaria

La Educación Primaria, junto con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), conforman la enseñanza básica española, con carácter obligatorio y gratuito del sistema educativo. Está regulada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013 (Eurydice, 2016a). La Educación Primaria es la primera etapa obligatoria, tiene un carácter gratuito. Comprende seis cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad. En función de la LOE, regula los objetivos de carácter genérico con el fin de desarrollar las capacidades de los niños de Educación Primaria. Estos objetivos abarcan muchos aspectos como continuar desarrollando las pautas elementales para la convivencia y las habilidades de relacionarse con los demás, formar hábitos de trabajo individual y de equipo. Pero además de estos objetivos generales, han de aprender y superar los requisitos de asignaturas obligatoria, etcétera.

En cuanto a las asignaturas de Educación Primaria, se dividen en dos tipos: asignaturas troncales en cada curso, incluyendo Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera; además las asignaturas específicas tales como Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos sujetos a la elección de los padres o tutores legales y una de las siguientes áreas: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión o Valores Sociales y Cívicos. La continuación de una de las últimas asignaturas solo es obligatoria si los padres o tutores legales no la han considerado en la elección indicada en el apartado anterior (LOE, artículo 18).

En lo que se refiere a la evaluación de Educación Primaria, se realiza de dos formas: por un lado la evaluación durante la etapa, por otro la evaluación final. Se hace para todos los alumnos al finalizar el tercer curso de Educación Primaria (la evaluación

durante de la etapa) con el fin de comprobar si los alumnos ya han logrado los objetivos y han adquirido las competencias correspondientes. Si no, podrán repetir una sola vez un plan específico de refuerzo o recuperación. Al finalizar el sexto curso de educación primaria (la evaluación final), se van a comprobar las siguientes competencias del alumnado de primaria: las comunicación lingüística, matemáticas y las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el cumplimiento satisfactorio de los objetivos de la etapa (LOE, artículos 21 y 22).

En cuanto a las competencias imprescindibles para el maestro en Educación Primaria, la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, ha estipulado doce de carácter genérico, concretándose en tres módulos: la formación básica, la formación en las disciplinas académicas y su didáctica, y las prácticas en centros escolares. Además de estas competencias que deben adquirirse, el *Real Decreto 132/2010* ha indicado que el profesional encargado de la enseñanza de esta etapa, tiene que tener un Grado en Educación Primaria o ser maestro con la cualificación adecuada para enseñar música, educación física y lenguas extranjeras.

En lo que se refiere a la relación de alumnos por aula, según el *Real Decreto 132/2010*, “los centros de Educación Primaria tendrán, como máximo, 25 alumnos por unidad escolar” (Real Decreto 132/2010, artículo 11). Y “los centros de Educación Primaria dispondrán, como mínimo, de un maestro por cada grupo de alumnos(...)” (Real Decreto 132/2010, artículo 12.1).

### Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

La Educación Secundaria Inferior también se llama Educación Secundaria Obligatoria, porque es la etapa gratuita y obligatoria, según la LOE (2006), que abarca cuatro cursos para los alumnos de edad normalmente entre los doce y los dieciséis años. Dicha etapa comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. Con respecto a los objetivos se han establecido doce capacidades genéricas que los alumnos deben conseguir, incluyendo la formación de la personalidad, el aprendizaje de las asignaturas, respetar las diferencias de sexo y la igualdad de derechos y oportunidades, y conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo, etcétera.



En lo referente a las asignaturas de esta etapa, de acuerdo con el curso académico, se distinguen tres periodos: el primer y el segundo curso forman el primer periodo; el tercer curso pertenece al segundo periodo y el último al tercer. Cada periodo tiene distintas asignaturas establecidas. En el caso del primer y segundo curso, el bloque de las asignaturas troncales se divide en Biología y Geología (primer curso) y Física y Química (segundo curso) mientras Geografía e historia, Lengua Castellana y Literatura, matemáticas y Primera Lengua Extranjera forman parte de ambos cursos. Todas las asignaturas mencionadas forman parte del tercer curso. Además, cada curso tiene sus asignaturas específicas, tales como Educación Física, Religión o Valores Éticos, y las asignaturas de cada administración educativa (mínimo de uno, máximo de cuatro de los siguientes: Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología y Religión o Valores Éticos, en el caso de que no se haya elegido anteriormente).

En el último curso, los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto curso por una de las dos: opción de enseñanza académica para la iniciación al Bachillerato o la opción de enseñanza aplicada para la iniciación a la Formación Profesional. Lógicamente, cada opción tiene sus asignaturas específicas.

La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, de igual modo que la Educación Primaria, se clasifica dos tipos: la evaluación del proceso y la final. La primera evaluación es el fundamento de promoción desde un curso a otro, que “serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno o alumna respectivo, atendiendo al logro de los objetivos y al grado de adquisición de las competencias correspondencias” (LOE, artículo 28.2). Al final del curso, los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada por la opción de enseñanza académicas o por la de enseñanza aplicadas, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con cada asignatura (LOE, artículo 29.1).

En el caso de Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, las competencias adquiridas del docente son once, concretadas también en competencias específicas agrupadas en tres módulos al igual que los de Educación Primaria. Además,

de acuerdo con el *Real Decreto 132/2010*, “para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato será necesario tener el título Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, además del Máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” y “los profesores de la Educación Secundaria deberán, asimismo, acreditar la cualificación específica para impartir las áreas y materias respectivas” (Real Decreto 132/2010, artículo 17). Por lo que se refiere a la relación de alumnos por unidad, dicho real decreto ha regulado que, como máximo, 30 alumnos por unidad escolar en esta etapa y 35 en bachillerato.

### Bachillerato (Educación Secundaria Superior)

Si el alumno o la alumna ha elegido la enseñanza académica en el último curso de la ESO, cuando termina dicha etapa, la siguiente será Bachillerato. El bachillerato continuará desarrollando las capacidades necesarias de los alumnos, tales como formarles como los ciudadanos democráticos, formar su personalidad, dominar los conocimientos en las asignaturas establecidas, y manejar la lengua nativa y la lengua extranjera para expresarse, etcétera.

El Bachillerato tiene tres modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes. En cada curso y cada modalidades los alumnos, de acuerdo con la LOE y la correspondiente regulación de cada Administración Educativa, han de cursar diferentes asignaturas.

De igual modo que en las etapas anteriores, el Bachillerato también tiene dos tipos de evaluación: evaluación del proceso y evaluación final. Las dos evaluaciones se realizan con el fin de comprobar el logro de los objetivos de esta etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con cada asignatura, la única diferencia es que la evaluación del proceso también es el fundamento de promoción desde este curso al otro.

### Educación Superior

Después del Bachillerato, con la evaluación positiva, y la superación de un examen que se llama “Prueba de Acceso a la Universidad” (PAU), los alumnos en el camino de la enseñanza académica pueden entrar al Grado de cuatro años. Según los requisitos de EEES, estos estudios tienen una duración de entre 180 (tres años) y 240 créditos (cuatro años) del sistema Europeo de Transferencia de Crédito o *European Credit Transfer System* (ECTS). En el caso de España los estudios del año son equivalentes a 60 ECTS, y unos ECTS es equivalente a 25-30 horas de trabajo, por lo tanto, el alumnado ha de trabajar en el año académico, que son como mínimo de 1500 horas, y como máximo de 1800 horas.

En materia del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, cuando consiguen el Grado, los alumnos pueden entrar en un Máster con duración de dos o tres años, y los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitarios tendrán entre 60 y 120 créditos (Real Decreto 1393/2007, artículo 15.2), todos ellos siendo las condiciones obligatorias para entrar al Programa del Doctorado con la duración tres y cuatro años.

## **6.2. Fase descriptiva: parámetros e indicadores**

La fase descriptiva, como hemos señalado en el capítulo IV de metodología, es una fase fundamental basada en la recopilación de datos y el análisis de los mismos con el objetivo de aportar una base para llevar a cabo el estudio comparativo. En el caso de este capítulo, como ya se ha mencionado, las categorías del estudio son el sistema educativo, la formación inicial del profesorado y las competencias profesionales, respectivamente, desde la perspectiva tanto en general como de la educación primaria. Basándose en ellas, cada una se divide en varios parámetros e indicadores que se expondrán a continuación.

### 6.2.1. Sistema educativo y Educación Primaria

De igual modo, en el caso de España, también es obligatorio definir ciertos parámetros para comprender y realizar mejor el estudio comparativo, por ello, en el caso de la primera categoría: sistema educativo y Educación Primaria se distinguen tres dimensiones: el sistema educativo en general, la Educación Primaria y la evaluación de Educación Primaria, que serán explicados con detalle a lo largo de los siguientes epígrafes a través de varios indicadores.

#### 6.2.1.1. El sistema educativo español

##### Antecedentes históricos

En el caso de España, igual que cualquier país, a través de la historia educativa, se puede ver la evolución y la reforma de la educación. De igual modo, cada reforma de la educación, por un lado, es realizada por la necesidad del desarrollo de la sociedad con el fin de resolver las cuestiones en ese momento, por otro, es el reflejo de la tendencia automática por el desarrollo de uno mismo. Este epígrafe, se centra en las evoluciones educativas desde finales del siglo XIX distinguiendo tres etapas: la fase de contenido religioso (1900-1936) con marcada por el inicio de la configuración del sistema educativo; la enseñanza durante el Franquismo (1936-1975) con muchos desarrollos y reformas para exponer y enfocar el camino del sistema educativo; y la educación actual (1975-actualidad), lleno de estabilidad, desarrollo y reforma.

La creación y consolidación del sistema nacional de educación en España se formó a mediados del siglo XIX (González, 2008). Efectivamente, es imprescindible pasar un periodo largo para configurar el sistema educativo actual en España como otros países. Desde el punto de vista del conjunto de la historia, los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa. Principalmente, en España, la *Constitución* del año 1812 fundó las bases en ese momento para el establecimiento del sistema educativo incorporando las ideas de organización, financiación y control, etcétera. Posteriormente, se culmina con la aprobación en la *Ley Moyano* en 1857 (MECD, 2004).

Huimin Zhang, 2018

Por una parte, a partir de los finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, desde la perspectiva del desarrollo de la sociedad, “la cuestión social provocada por las malas condiciones de trabajo y agravada cada día más por las deplorables relaciones socio-laborales entre patrones y obreros obligó a la Iglesia Católica a aportar soluciones concretas a la luz de su doctrina social, genuinamente evangélica, y conforme a la idea cristina de comunidad de bienes” (Capitán, 1994, pp. 348). Por esta razón, en ese momento, la educación mantuvo su marcado contenido religioso, por ejemplo, iniciándose la organización de Congresos Católicos Nacionales Españoles a través de los que trataron de exponerse los problemas en cuanto a la enseñanza y los docente, etcétera. Desde entonces, se inició el periodo de Alfonso XIII, sobre todo, del año 1902 al año 1936, en el que tanto la política educativa como la escuela y la docencia de calidad pedagógica pasaron a una nueva época. En ese momento, en la escuela de la Educación Primaria se podía distinguir la escuela primaria pública y escuela primaria no pública; además se puso en marcha la escuela de Estudios Superiores de Magisterio a partir del año 1909; además de lo anterior, apareció la nueva escuela y la reforma en relación con la universidad.

Por otra parte, en la educación española durante el Franquismo (1936-1975), se podían distinguir dos etapas: la primera (1936-1957): fin del apogeo y crisis de la escuela del nacional-catolicismo; y la segunda (1957-1975): cambio social, desarrollo económico y continuación de la reforma educativa. Por un lado, en la primera etapa, se realizaron varias reformas debido a la Guerra Civil en cuanto a la Educación Primaria, Educación Media Enseñanza Universitaria. Después de la Guerra Civil, se creó el “Consejo Superior de Investigación Científica” que asumió las tareas que venía desempeñando la Junta para la ampliación de estudios en el año 1907 (Capitán, 1994). Por otro lado, en la segunda etapa, tanto por el cambio social como por el desarrollo económico, la educación cobró un creciente interés. En esta etapa, hay que destacar la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* del año 1970 que fue la última ley en el periodo del franquismo, a través de la cual se reguló el sistema educativo, los centros docentes, y los deberes fundamentales del profesorado, etcétera.

Por último, en la actualidad, desde el año 1978, el año en el que se promulgó la *Constitución Española*, desde entonces, la educación española pasó a una nueva etapa y experimentó tanto la transición como la consolidación y la democracia. En tal periodo, se pueden distinguir tres fases: el primer desarrollo, desde 1978 hasta 1990; en la segunda fase, a partir de los años 90, la educación se dirige a la búsqueda de la calidad en la educación; y desde el año 2006 se ha llegado al desarrollo actual.

En la primera etapa, no se puede negar que la *Constitución Española* de 1978 desempeñó un papel importante o incluso básico para el desarrollo. Con la *Constitución Española* de 1978, España se establecen tres normas de educación: por un lado, libertad de enseñanza, “todos tienen el derecho a la educación” (Constitución Española, artículo 27.1); y a continuación, “la educación tendrá por objeto el pleno de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, artículo 27.2.); además, en el artículo 27.4 se expone que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita” para legalizar el derecho a la educación.

En la segunda etapa, es imprescindible destacar la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) en el año 1990. Dentro de esta ley, en el artículo 3.2 del título preliminar se ilustra que “la enseñanza de régimen general se ordenarán de la siguiente forma: a) Educación Infantil, b) Educación Primaria, c) Educación Secundaria, que comprenderá la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio, d) Formación Profesional de grado superior, e) Educación Universitaria”. Desde la *Constitución Española* hasta la LOGSE del año 1990, se puede ver un gran avance del desarrollo de la educación, sobre todo, se configuró la primera vez el sistema educativo español.

En la tercera etapa, al igual que en las anteriores leyes mencionadas, en la LOE también se sigue el esquema de los niveles educativos. A través de la LOE (2006), se expone toda la oferta de ciclos formativos que conformará el sistema educativo: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas y Enseñanza Universitaria (LOE, artículo 3.2). También, en diferentes capítulos (II, III, IV, V, VI) de ella, se expone los principios generales, los objetivos, la organización, la evaluación, el profesorado, etc.; por último, hay que señalar que la presente ley se organiza en torno a cinco ejes para lograr de una educación de calidad para todos.

A partir de la *Constitución Española* de 1978, se fueron añadiendo en los siguientes años otras leyes y normas para conseguir un sólido y efectivo sistema educativo. A partir de aquí, el siguiente paso fue atender a la mejora de la calidad de la educación, para lo que en España se dictaron dos leyes: la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) y la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE).

De igual modo, la LOMCE del año 2013 está establecida para mejorar la calidad educativa, puesto que “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la *Constitución Española*: la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, Preámbulo I).

Gradualmente, se ha ido evolucionando desde la etapa de la *Constitución* de 1978; posteriormente con la LOGSE de 1990; además la LOCE y la LOMCE supusieron un marco muy estable; hasta que se llegó por último, a la LOE, configurando, finalmente, un marco perfecto para el sistema educativo español.

### Marco legislativo moderno

En cuanto al sistema educativo español, como ha indicado anteriormente, aparece un fenómeno muy especial: se rige de una manera descentralizada de administración educativa, distribuido entre el Estado, las comunidades autónomas y las universidades. Normalmente, la ley educativa del Estado establece un marco de requisitos generales y, continuamente, las comunidades autónomas y las universidades dictan decretos de acuerdo con el marco de dicha ley del Estado.

Como ya se ha indicado antes, con la entrada en vigor de la *Constitución Española* de 1978, España inició un proceso de investigación y desarrollo con el fin de configurar el sistema de educación actual. Dicha *Constitución*, establece tres normas educativas: tanto la libertad de enseñanza (todo el mundo tiene el derecho de educar) como el objeto de educación (educar a las personas en el respecto hacia los principios democráticos de convivencia y hacia los derechos y libertades fundamentales) y la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, con todos ellos para asegurar el derecho a la educación garantizar la realización de educación.

La libertad de enseñanza también reflejada en la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) del año 1985, como nos comenta que “todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su

propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica, en su caso, en la formación profesionales de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca” (LODE, artículo Primero), con todo ello, añade que “garantiza en el título preliminar una oferta gratuita en los niveles obligatorios e impide discriminaciones en el ejercicio de la libertad de enseñanza, así como el acceso sin discriminaciones a los niveles superiores de educación.” (MECD, 2004).

Además, como sabemos, la LOE (2006) y la LODE (1985) nos han aportado dos elementos fundamentales para configurar el sistema educativo español. A pesar de que no siempre se haya alcanzado la aspiración de educar para construir la personalidad del bienestar individual y colectivo, nunca se ha perdido la concepción de la educación como un instrumento de mejora de la vida y además, “el interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos.” (LOE, Preámbulo). La LOE, justamente, ha desempeñado un papel básico a la hora de estructurar la formación de los ciudadanos como instrumentos fundamentales, basándose las experiencias de las leyes anteriores.

Además de ellas, la LOMCE del año 2013, también es una parte importante del marco legislativo en España. La LOMCE nació teniendo como base la LOE con la finalidad de estructurar el sistema educativo español. Esta ley, además de insistir y enfatizar el valor de la educación para la ciudadanía democrática, tales como promover una sociedad libre, tolerante y justa como también apuntaba la LOE, indica que los principios para lograrlo son como cimientos, referencia fundamental que inspira toda la actuación educativa.

### Organización actual del sistema educativo

Como sabemos, las dos leyes, tanto la LOE (2006) como la LODE (1985), configuran la base de la estructura del sistema educativo actual de España. Según estas leyes, este sistema educativo se divide cinco etapas: Educación Infantil (0-6 años); Educación Primaria (7-12 años); Educación Secundaria (12-18 años), dividiendo en Educación Secundaria Inferior y Superior y Educación Superior (más de 18 años). Desde la perspectiva de la educación regular, el sistema educativo de Educación Superior se dividen en tres ciclos: Grado (durante cuatro años), Máster (durante uno o dos años) y el último ciclo Doctorado (durante tres o cuatro años). Como hemos visto, en el apartado

Huimin Zhang, 2018



sobre contextualización del sistema educativo (véase apartado 6.1.2.) se ha presentado cada etapa del sistema educativo español. Por ello, para no repetir los contenidos, en este epígrafe se centra en las finalidades de cada etapa de educación. Añadiendo con los anteriores, se puede entender cada etapa de manera más completa y profunda.

La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo, de carácter voluntario de 0-6 años distinguido dos ciclos: 0-3 años y 3-6 años. Y su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Además, con el objetivo de respetar la responsabilidad fundamental de los padres o tutores en esta etapa, los centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos (LOE, artículo 12).

La Educación Primaria es la primera etapa obligatoria del sistema educativo. Según la LOE, la finalidad de esta etapa es facilitar a los alumnos y alumnas el aprendizaje de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la Educación Secundaria Inferior, y la finalidad de esta etapa consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formales para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (LOE, artículo 22).

Y después de la ESO, podrán cursar el Bachillerato con la línea de enseñanza académica, que “tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la Educación Superior” (LOE, artículo 32). Las otras etapas pertenecen a la enseñanza universitaria y se dividen en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

Y la finalidad de la Educación Superior, de acuerdo con la *Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre de Universidades*, es la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la

ciencia, de la técnica y de la cultura, por un lado; por otro, es la profesión para el ejercicio de actividades profesionales, además, es la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura y la vida, etc.; por último, es la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación. En España, la Educación Superior se distingue en Formación Profesional, la Enseñanza Artística, etc., pero esta investigación se centra solamente en la educación formal, por ello, estos no se refiere a ellos en el presente estudio.

#### 6.2.1.2. La Educación Primaria

En este apartado, se va a concretar el sistema educativo de Educación Primaria en varios indicadores, estos son: marco legislativo, principios generales y objetivos, organización del plan de estudios y asignaturas diseñadas, así como el calendario lectivo, horarios y el plan de estudios de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid con el fin de exponer en detalle el marco del sistema educativo en Educación Primaria.

##### Marco legislativo de la Educación Primaria

Como se ha visto, la Educación Primaria es la primera etapa de educación obligatoria, tiene una función importante e insustituible. Por ello, en España también se han elaborado varias leyes divididas en distintos aspectos –la Ley, el Real Decreto y la Orden– para mejorar y completar la realización de la enseñanza de esta etapa. Respecto a los detalles que se han mencionado, van a ser desarrollados detalladamente a continuación.

En primer lugar, la LOE del año 2006 es una ley orgánica definida en sus diversas dimensiones tanto de la enseñanza como del docente y de la evaluación. En el caso de la Educación Primaria, se han regulado los principios generales, los objetivos, la organización del currículo, los principios pedagógicos y de evaluación durante la etapa y la evaluación final de la Educación Primaria.

Desde la perspectiva curricular de educación, la LOMCE (2013) ha modificado las regulaciones anteriores del artículo 6 de la LOE, definiendo nuevamente “el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y

aprendizaje para cada una de las enseñanzas” con el fin de señalar y modificar el papel del currículo en la enseñanza. Por ello, con dicha modificación, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* tiene por objeto de lograr dicho objetivo de modificación de LOMCE. El gran cambio de esta modificación es la nueva configuración del currículo en la etapa de la Educación Primaria. Con este cambio ha tenido lugar un importante incremento de la autonomía de las administraciones educativas y de los centros, distinguiendo tres asignaturas: asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración. Y los contenidos de cada tipo de asignatura y sus organizaciones van a ser expuestos en otros dos indicadores sobre currículo más adelante.

En segundo lugar, en España no tiene una ley especializada en Educación Primaria como en China, puesto que la LOE, siendo como es una ley educativa básica, ha establecido un marco completo de requisitos para todas etapas del sistema educativo.

En tercer lugar, están las otras normativas que se especializan en dimensiones concretas tales como el currículo de la educación primaria, etcétera, actuando como un suplemento necesario para la ley. En tal sentido, en España la legislación en materia de educación se concreta en una serie de reales decretos y de órdenes. Por un lado, el *Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Y se regulan tanto el objetivo, como las definiciones correspondientes, la distribución de competencias, especialmente, las asignaturas troncales, específicas, y generales. Basándose en estas asignaturas, se ha establecido la evaluación con el fin de promover el estudio de los alumnos y alumnas de Educación Primaria.

Por otro lado, está la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. En ella se han recogido las competencias clave de esta orden de acuerdo con la *Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Dicha orden, con el carácter básico, “atribuye al Estado las competencias para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la *Constitución*, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.” (Orden ECD/65/2015, Disposición final 1.2.).

### Principios y objetivos de la Educación Primaria

En cuanto a los principios, según la LOE (2006), se dividen en dos partes: principios generales y principios pedagógicos. En concreto, los principios generales se contemplan en tres dimensiones:

- Como una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad.

- La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

- La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Y los principios pedagógicos también contemplan tres dimensiones:

- En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

- Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

- A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.

Además, por lo que se refiere a los objetivos, en la LOE (2006), desde la perspectiva general, explica que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo

- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito familiar, doméstico o en los grupos sociales
- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, y si hubiera, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica
- Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas
- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal social
- Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado
- Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico

A través de ellos, se puede resumir que, en el ámbito de los principios generales, se pone énfasis en el desarrollo personal y en el bienestar del alumnado, así como también en adquirir las habilidades básicas en relación con la lectura, el cálculo, la escritura, la expresión, etc., incluso las buenas costumbres de trabajo. Sin embargo, en el ámbito de los principios específicos, se pone más peso en el carácter de los niños de esta etapa para adquirir las correspondientes habilidades. Por último, en cuanto a los objetivos, a pesar de tener el mismo punto de partida en cuanto a principios generales, se regulará con más amplitud.

### Organización del plan de estudios de Educación Primaria

Por lo que se refiere a los currículos de Educación Primaria, en España se han creado las leyes y los Reales Decretos correspondientes para regularizar el proceso de enseñanza, basado en ellos, se elabora el plan de estudios para cada etapa de educación.

Según el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, los currículos de primaria se dividen en tres tipos: el bloque de las troncales, con el que se garantizan los conocimientos y competencias que permiten adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado, y que en todo caso deben ser evaluadas en las evaluaciones finales de etapa; el bloque de las específicas, con el que se permite una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas, así como para confirmar su oferta; y el bloque de las libres, con el que busca un mayor nivel de autonomía, y en el que las administraciones educativas y, en su caso, los centros, pueden ofrecer asignaturas de diseño propio, entre las que se encuentran las ampliaciones de las materias troncales o específicas. Claramente, cada bloque de asignaturas (excepto el bloque de asignaturas de libre configuración) de la Educación Primaria tiene sus propios contenidos comunes y sistema de realización.

En cuanto a los contenidos de cada bloque, estos han sido elaborados con exactitud y claridad. Por una parte, las asignaturas troncales abordan Ciencias de la Naturaleza, Ciencia Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. Por otra parte, entre las asignaturas específicas se incluyen Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos (a elección de los padres, madres o tutores), y al menos una de las siguientes: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión y Valores Sociales y Cívicos (las dos asignaturas solo en el caso de que los padres o tutores no la hayan escogido anteriormente). Además, en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en algunas comunidades autónomas ofertan la Lengua Cooficial y Literatura. Para completar la oferta formativa, es posible ofrecer otras asignaturas que sirven para profundizar o reforzar las áreas troncales u otras áreas (tales como el aprendizaje del Sistema Braille, la Tiflotecnología, Autonomía Personal y Lengua de Signo) (LOE, 2006; Real Decreto 126/2014) .

En cuanto a la evaluación, tiene por objeto comprobar el grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de cada etapa, distinguiendo evaluación continua y final de las asignaturas. Se establecerán las medidas más apropiadas para que

las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas. En los dos tipos de evaluaciones mencionados, se adoptan los correspondientes modos de expresión y las maneras de realización. En cuanto al modo de expresar la evaluación, en el caso de España, se han distinguido dos tipos: en la evaluación durante la etapa se ha adoptado “favorable” y “desfavorable”, y en el final de la etapa se ha adoptado una escala numérica con valores de uno a diez y sus correspondientes niveles: insuficientes (1, 2, 3, ó 4), Suficiente (5), Bien (6), Notable (7 u 8) y Sobresaliente (9 ó 10). Más detalles en relación con las regulaciones de las evaluaciones, se expondrán en el apartado “la evaluación en la Educación Primaria” (véase apartado 6.2.1.3.) para no repetir contenidos en la misma categoría.

### Calendario lectivo, horarios y plan de estudios de la Educación Primaria

Acerca del calendario lectivo escolar, en función de la LOE, que fijarán anualmente las Administraciones Educativas, comprenderá como mínimo 175 días lectivos para la enseñanza obligatorias. Además, en cualquier caso, en el cómputo del calendario escolar se incluirán los días dedicados a las evaluaciones previstas de cada etapa. Para que esto se lleve a cabo en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos, en el año académico 2016/2017 la Comunidad de Madrid estableció la *Orden 2049/2016, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2016-2017 en los centros educativo no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid*.

En cuanto al objeto y ámbito de aplicación, tiene por objeto establecer el calendario escolar para el curso 2016-2017. Su contenido será de aplicación en los centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid (Orden 2049/2016).

En Madrid, normalmente, los calendarios lectivos (curso 2016-2017) se desarrollarán entre los días 1 de septiembre y 30 de junio del año siguiente con excepción de las correspondientes vacaciones y días festivos (véase Tabla 6.1). Más exactamente y concretamente, en el caso de Educación Primaria de Madrid del curso académico

2016-2017, las actividades lectivas comenzarán el día 8 de septiembre de 2016 y finalizarán el 22 de junio de 2017.

<b>Comunidad de Madrid</b>			
<b>Tipo</b>	<b>Nombre</b>	<b>Periodo y Fecha</b>	<b>Totalidad del día</b>
<b>Vacaciones</b>	De Navidad	- Desde el día 23 de diciembre de 2016 hasta el día 8 de enero de 2017, ambos inclusive	- 17 días
	De Semana Santa	- Desde el día 8 al 16 de abril de 2017, ambos inclusive	- 9 días
	De Verano	- Desde el día 1 julio de 2017 hasta el día anterior al comienzo del curso 2017-2018	-aproximadamente 60 días
<b>Festividades y</b>	Festividades	- 12 de octubre de 2016 (día de la Hispanidad)	- 1 día
		- 1 de noviembre de 2016 (día de Todos los Santos)	- 1 día
		- 6 de diciembre de 2016 (día de la Constitución)	- 1 día
		- 8 de diciembre de 2016 (día de la Inmaculada Concepción)	- 1 día
		- Los que determine la Comunidad de Madrid para el año 2017 en el ejercicio de sus competencias	- indefinido
		- Los días de fiesta de ámbito nacional no trasladables que se establezcan para el año 2017	- indefinido



otros días no lectivos para el curso 2016-2017		- Los días de fiesta local que determine cada municipio para el año 2017 y así aparezcan publicados en el <i>Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid</i> .	- indefinido
	otros días no lectivos (a excepción de las Escuelas Infantiles y Escuelas Infantiles privadas sostenibles con fondos públicos)	- 31 de octubre de 2016	- 1 día
		- 9 de diciembre de 2016	- 1 día
		- 17 de febrero de 2017	- 1 día
		- 17 de marzo de 2017	- 1 día
		- 7 de abril de 2017	- 1 día
		- 17 de abril de 2017	- 1 día
En Total		En totalidad las vacaciones más los finales de la semana:	- aproximadamente 190 días
		Los días de trabajos de centros públicos:	- como mínimo 175 días
<b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de la <i>Orden 2049/2016, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte</i> , por la que se establece el calendario escolar para el curso 2016-2017 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid			

Además, en cuanto a los horarios lectivos de la Educación Primaria en Madrid, de acuerdo con la *ORDEN 11994/2012, del 21 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la jornada escolar en los centros docentes que imparten segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*, la duración del horario lectivo en dicha etapa será de, al menos, veinticinco horas semanales, en las que se incluyen dos horas y media de recreo distribuidas en períodos diarios de igual duración, por un lado, por otro, la clases se desarrollarán de lunes a viernes, ambos inclusive. Más en concreto, se empieza a las 9:00 de la mañana hasta las 14:00 de lunes a viernes. Se distinguen varias partes de las clases de distintas asignaturas con igual duración de 45 minutos, en la que de las 12:00 a 12:30 es el periodo de recreo con una duración de media hora cada día de lunes a viernes, ambos incluidos.

Por último, en el *Decreto 89/2014, de 24 de julio, el Consejo de Gobierno estableció el plan de estudios (currículos) de Educación Primaria en Madrid*. Desde la perspectiva general, las asignaturas troncales y específicas de dicho decreto tienen idénticos contenidos, criterios de evaluación y técnicas de aprendizaje evaluables con el *Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establecen los criterios del currículo básico de la Educación Primaria*.

Sin embargo, en cuanto a la oferta de los currículos de manera libre para la Comunidad de Madrid, cabe destacar la “Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje”. En el mismo decreto, se indican los objetivos de esta área que son: la búsqueda de información en la red, entornos de aprendizaje basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, recogida y archivo de información, presentación de trabajos, el correo electrónico, planificación y gestión de proyectos asignados, creación de pequeños programas informáticos, además, práctica en juegos sencillos, animaciones e historias interactivas y utilización de equipos. Cada objetivo ha sido desarrollado en profundidad y con detalle.

Teniendo en cuenta todos los datos obtenidos tras la presente investigación en relación con el horario lectivo y el plan de estudios de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, se presenta un cuadro general con el horario de dicha etapa como un ejemplo para que pueda ser analizado más fácilmente (véase Tabla 6.2.).

<b>Tabla 6.2.</b> Horarios y currículos de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid						
<b>CURRÍCULOS</b>	<b>HORAS SEMANALES</b>					
<b>CURSOS</b>	1. <sup>o</sup>	2. <sup>o</sup>	3. <sup>o</sup>	4. <sup>o</sup>	5. <sup>o</sup>	6. <sup>o</sup>
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	6	6	6	5	5	5
<b>Matemática</b>	5	5	5	5	5	5
<b>Primer Lengua Extranjera</b>	3	3	3	3	3	3
<b>Ciencias de la Naturaleza</b>	1.5	1.5	1.5	2	2	2
<b>Ciencias Sociales</b>	1.5	1.5	1.5	2	2	2
<b>Educación Física</b>	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
<b>Educación Artística</b>	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
<b>Religión/Valores Sociales y Cívicos</b>	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
<b>Recreo</b>	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
<b>TOTAL</b>	25	25	25	25	25	25
<b>Fuente:</b> El Decreto 89/2014, de 24 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria						

### 6.2.1.3. La evaluación en Educación Primaria

La evaluación de la Educación Primaria, en todo caso, es una parte muy importante para seguir el progreso del alumnado y supervisar la enseñanza del docente. En este epígrafe, se trata de la estructura, la organización y la función del resultado de la evaluación.

### Estructura de la evaluación en Educación Primaria

La evaluación del estudio siempre desempeña un importante papel ya que refleja los resultados y/o los efectos de estudio del alumnado y/o de la enseñanza. Por un lado, de acuerdo con la LOE (2006), la evaluación tiene un amplio campo de actuación dado que se podrá aplicar sobre: los procesos de aprendizaje y los resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias administraciones educativas. Por otro lado, en cuanto a los organismos responsables de la evaluación serán los siguientes: primero, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias; segundo, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, junto a la participación de las administraciones educativas; por último, los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros (LOE, artículo 142).

Además, la finalidad de la evaluación, desde la perspectiva general, será:

- a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación;
- b) Orientar las políticas educativas;
- c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo;
- d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas;
- e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea (LOE, artículo 142).

La evaluación también se puede aplicar, como hemos señalado antes, a los procesos de aprendizaje y al resultado de los alumnos o evaluación final. La evaluación del proceso tiene que tener en cuenta el progreso en el conjunto de las áreas con las medidas más adecuadas con el fin de adaptarse a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, en tal sentido, se presta más atención a la adquisición

de los conocimientos lingüístico y matemático, además, basándose en dichos conocimientos, la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática.

Sin embargo, la evaluación final de esta etapa, se centra en la evaluación de las asignaturas troncales, más en concreto se enfatiza en Ciencias (incluyendo Ciencia de la Naturaleza y Ciencia Sociales), Lengua (Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera) y Matemáticas.

### Organización de la evaluación en Educación Primaria

En el caso de la Educación Primaria, los centros docentes realizarán una evaluación de los procesos de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de esta etapa, según los requisitos de las Administraciones educativas. En este caso, las medidas o criterios tienen que poseer un carácter muy claro que pueda adaptarse a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. En este caso, no es necesario enviar el resultado de la evaluación a los padres o tutores legales, porque su principal finalidad es detectar dónde está el problema del estudiante en cada área de asignaturas.

En lo que se refiere a los contenidos de evaluación, se realizará una evaluación para comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

Por otra parte, al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas. En cuanto al sistema de evaluación, “el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.” (LOE, artículo 21.2). En función de los criterios de evaluación, el resultado se va a expresar en niveles. “El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en

los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.” (LOE, artículo 21).

En cuanto a los contenidos de la evaluación final de la etapa de Educación Primaria, se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Por último, es imprescindible destacar que, además de dichas dos maneras de evaluación, a veces se puede realizar la evaluación del alumnado cada trimestre para suplementar y detectar el estado y los problemas del proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Primaria de acuerdo con las condiciones propias de los centros educativos.

#### Sentido y función de los resultados de la evaluación en Educación Primaria

De acuerdo con los dos tipos de evaluaciones, se atenderá a los resultados de la evaluación individualizada realizada al finalizar el tercer curso y los resultados obtenidos al final de la Educación Primaria. Desde la perspectiva general, cuando el alumnado termine una etapa y pase a la siguiente, se considera que ya ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición suficiente de las competencias correspondientes de la etapa, sin embargo, en la práctica no es siempre así.

Por lo tanto, en este sentido, con la evaluación realizada en el tercer curso de Educación Primaria, se enfatiza la atención personalizada de los alumnos, la realización de diagnósticos y el establecimiento de mecanismos de refuerzo. Además, se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Si el resultado de la evaluación es desfavorable, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas para que los alumnos logren el éxito escolar, a la vez los alumnos tienen que repetir la parte no adquirida satisfactoriamente a fin de compensar la falta de estudio. Los profesores tendrán que realizar un diagnóstico precoz y establecer mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar y evitar fracasos y evaluaciones desfavorables a tiempo.

Sin embargo, en el caso de la evaluación final de la etapa, como ya se ha mencionado antes, los contenidos de la misma abarcan desde el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, hasta el logro de los objetivos de la etapa. Así, el resultado de la evaluación se expresará en niveles. Las administraciones educativas tendrán que actuar en aquellos centros que obtengan los resultados de nivel más bajos estableciendo planes específicos para mejorar y promover el éxito en los alumnos de ese Centro.

En resumen, los resultados de las evaluaciones, en el caso de España, tienen dos funciones: por un lado, con la modalidad de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, desempeña el papel de identificar a los alumnos que vayan más retrasados en sus estudios con el fin de ayudarles a mejorar a través de medidas ordinarias o extraordinarias establecidas por los docentes. Por otro, la evaluación final también identifica aquellos centros públicos con menor rendimiento educativo para que las administraciones educativas puedan intervenir a través de planes específicos que les ayuden a elevar su nivel académico y el rendimiento de los alumnos.

#### 6.2.1.4. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes

A lo largo del estudio del sistema educativo y de la Educación Primaria de España, no es difícil entender los siguientes aspectos en relación con ellos, por un lado, la configuración del sistema educativo posee un desarrollo histórico, por otro lado, a pesar de que todavía existen algunos problemas o debates, basándose en esta evolución histórica, se ha formado un perfecto sistema educativo jurídico. Centrándonos en la etapa de la Educación Primaria, se puede observar que tanto la organización del currículo, el calendario lectivo como la evaluación del proceso y del final, están bien reguladas por la ley y por la correspondiente orden. Especialmente, cabe destacar que en España las Comunidades y las universidades poseen autonomía concedida por leyes nacionales que les permite adecuar sus currículos y su oferta formativa adaptándose a las propias condiciones, situación y necesidades.

### 6.2.2. Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria

El programa de formación inicial del profesorado de Educación Primaria se ha concretado en cinco parámetros: estructura organizacional, previa al acceso a la formación inicial del profesorado en educación primaria, acceso a ella, estructura curricular y proceso de formación inicial del profesorado en Educación Primaria.

#### 6.2.2.1. Estructura organizacional de la formación inicial del profesorado

##### Antecedentes históricos

De hecho, la formación del profesorado de España ha experimentado varios modelos a lo largo de la historia por la influencia política y social de cada momento, es decir, diferentes necesidades sociales o la políticas han influido en el desarrollo de la formación del profesorado. En cualquier país, en gran medida, la educación, incluso la formación del profesorado, se encuentra condicionada por su propio contexto político, social y económico.

Basándose en la evolución de la formación inicial del profesorado en España, se han sintetizado las siguientes seis etapas: los finales del siglo XIX como el periodo de inicio (1839-1910s) con la elaboración del sistema de formación del docente; el primer paso hacia el desarrollo y la etapa de extensión (1910-1960) con las reformas realizadas sobre la formación inicial del profesorado; el periodo del gran desarrollo (1960-1970) con un gran éxito lleno de reformas y modificaciones; el periodo de la transición (1970-1990) con la incorporación de la formación del profesorado a la Universidad; y el periodo de prosperidad (1990-2000) con el imperativo de calidad y; finalmente, el estado actual (2000-actualidad) lleno convergencia con Europa.

En España, la primera Escuela Normal se inauguró en Madrid en 1839. Esta fundación se incluyó en la *Ley Moyano* de 1857, que describía a las Escuelas Normales como escuelas de carácter profesional, diferenciadas de los Institutos de Bachillerato y de las Facultades universitarias. Cuando se creó la Escuela Central de Maestros, tenía una doble finalidad: tanto para empezar y ejecutar la formación del profesorado en España de



manera reglada como para formar a las personas encargadas con el fin de entender las “Normales” a todas las capitales de provincia de país (Ballarín, 1987; Martínez, 1997).

Está demostrado que la creación de la Escuela Normal responde a la necesidad de desarrollo de escuela y de la sociedad. Junto a este inicio, desde el año 1910 hasta 1960, tuvo lugar el primer desarrollo y la etapa de extensión, y se llevaron a cabo las reformas sobre la formación inicial del profesorado. Desde los años 60 hasta los 70 del XX, fue la década más importante y en la que la formación del profesorado consiguió un gran éxito, con grandes reformas. Como nos indicó el *Decreto 193/1967, del 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria* y la *Orden del 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales*. En este decreto, se incluyen siete artículos, en los que se concretan las materias y horarios, el requisito para acceder a los estudios de Magisterio, la prueba de madurez, el periodo de prácticas, la calificación final, y otras regulaciones. Es necesario destacar que dentro de esta orden, ya se habían establecido las materias de estudio y los horarios para planificar los estudios de la formación inicial del profesorado.

Por otra parte, la otra reforma en esta época supuso la ruptura con el modelo dual basado en el modelo normalista y el modelo académico. El modelo normalista se aplicaba en la etapa de Educación Infantil y Primaria, recayendo en las prácticas docentes y en la metodología de enseñanza, sin prestar mucha atención a la teoría educativa, a la investigación pedagógica o al conocimiento científico en profundidad de las disciplinas académicas; sin embargo, el modelo académico se aplicaba en la Educación Secundaria, y ponía énfasis en el conocimiento científico de las materias de estudio, pero no prestaba atención a la teoría de la educación, ni a la metodología ni a la práctica docente (Eurydice, 2002b; Egido, 2011b). Con este desarrollo dual, al llegar a la década de 1960, se considera que es innecesario mantener los dos modelos y se opta por unificarlos y crear un molde conjunto. Es ahí cuando comienza el proceso de incorporación (Eurydice, 2004; Egido, 2011b).

Después de la modificación del plan de estudios y la reforma de la formación del profesorado, desde el año 1970, España sufrió otro cambio muy significativo: la incorporación de la formación del profesorado a la Universidad. El cambio fundamental se derivó de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE), aunque se hizo realidad con el *Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica* dos años más tarde. De hecho, al principio, la incorporación de

las Escuelas Normales a la Universidad no logró una equiparación real de la formación de los docentes con el resto de los universitarios, dado que durante mucho tiempo, las Escuelas Normales siguieron funcionando como instituciones separadas del resto de la Universidad. Según Egido (2011b), en ese momento, hicieron falta más años y una nueva reforma global del sistema escolar para que dichas Escuelas se fueran integrando o transformando, con ritmo diferente, en Facultades de Educación.

A partir de los 90s del siglo XX, se estableció la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo. Y además, en la década de los 90, muchos países consideraron que la formación del docente podía influir en la calidad de la educación. Para alcanzar este objetivo, se consideró que la cualificación y la especialización en la formación del profesorado era parte esencial de la reforma. Por ello, se decidieron los cambios en los contenidos de los programas de formación en materia de la duración de los estudios, la equiparación de los niveles de formación del profesorado de primaria y de secundaria y el establecimiento de ciertos criterios de selección.

Después de la reforma de la LOGSE, bajo el imperativo de la calidad del sistema educativo, los planes de estudios de FIP, en cierta medida, cambiaron. Pero no se alteró la estructura ni el nivel de la carrera que se mantuvo en la Educación Primaria y en Enseñanza Universitaria con una duración de tres años y una titulación de Diplomado. Por otra parte, con el *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*, se especificaron las materias troncales, comunes a todas las universidades del Estado, y dejaron cierta flexibilidad a las universidades para que definieran otras materias obligatorias para los estudiantes, así como las asignaturas optativas y de libre configuración (Egido, 2011b). Además, con la LOGSE, se crearon los Centros Superiores de Formación del Profesorado para impartir los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos para la enseñanza, así como llevar a cabo actuaciones de formación permanente.

Con el fin de armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y facilitar así el intercambio eficaz entre todos los estudiantes universitarios, en el año 1999 se inició el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Más tarde, se aprobó una nueva ley de reforma del sistema educativo, la LOE en el año 2006. En este contexto, la formación del profesorado sufrió nuevos cambios y modificaciones, de acuerdo con Egido (2011b), en ese momento, los nuevos cambios son los siguientes: la reforma de la estructura y duración de los estudios y la reforma del modelo de formación, que se

empieza a articular desde ese momento en torno a las competencias profesionales que los futuros profesores deben adquirir.

En cuanto a la reforma de la estructura y duración de los estudios, el Grado para la obtención del título de Maestro de Infantil y Primaria se estipuló con una duración de cuatro años y se redujeron las especialidades de Magisterio a dos: Educación Infantil y Educación Primaria. Por otra parte, las competencias profesionales que los profesores deben adquirir, en el caso de la Educación Primaria, según la normativa del Ministerio de Educación, debe conducir al logro de doce competencias de carácter genérico que se concretan en tres módulos: de formación básica, didáctica y disciplinar, y Prácticum.

### Marco legislativo moderno

En este apartado de carácter genérico se van a enumerar las órdenes establecidas tanto para saber los documentos legislativos relacionados con el profesorado como para la obtención de títulos universitarios oficiales de Maestro, concretando en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Superior con el fin de aportarnos un marco legislativo moderno de la formación (inicial) del profesorado.

Por una parte, la LOE promulgada en el año 2006, como ya se ha mencionado en el apartado del mismo capítulo (véase apartado 6.2.1.1.), es la fuente para la configuración del sistema educativo español. Además de las contribuciones al sistema educativo español, la LOE también ha regulado los requisitos necesarios para ser docente en cada etapa, así como la formación del profesorado tanto formación inicial como formación permanente, incluso, reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado.

Por otra parte, para ejercer la docencia en diferentes niveles de educación, sería necesario poseer de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza (MECD, 2017). En este caso, el *Real Decreto 1393/2007*, de 29 de octubre y la LOE (2006) son las bases para las ordenes que va a señalar en el siguiente.

Más en concreto, primero, en lo que se refiere a la verificación de los títulos universitarios oficiales de la profesión no universitaria, en el caso de Educación Infantil, el marco legislativo sobre la formación inicial del profesorado es la *Orden*

*ECI/3854/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.* Las condiciones para la formación del profesorado de esta orden están basadas en la disposición adicional novena, en el artículo 24 del *Real Decreto 1393/2007*, del 29 de octubre, y en el artículo 92 de la LOE (2006). A la vista de los requisitos de dichas disposiciones, la obtención de los títulos para la profesión de Maestro en Educación Infantil es de Grado. Además de este aspecto, se han regulado también los objetivos y las competencias que los estudiantes deben adquirir y la planificación de las enseñanzas.

De igual modo, en el caso de la Educación Primaria, la *Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, por la que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* también ha estipulado los requisitos correspondientes para ser docente. Conseguir la obtención del título de Grado es el objetivo principal en torno al que deben adecuarse el plan de estudios de formación del profesorado de Educación Primaria. Pero existen otros elementos también regulados tales como los objetivos (competencias que los estudiantes deben adquirir), y la planificación de las enseñanzas.

Indudablemente, para otras etapas de sistema educativo en España, también se han elaborado órdenes para regular los requisitos del título y las condiciones de formación: tales como la *Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesión y Enseñanza de Idiomas* y el *Real Decreto 1834/2008, del 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.*

### Organización de las instituciones de formación inicial del profesorado

La evolución de la institución de formación inicial del profesorado es el otro aspecto para entender el desarrollo de la formación inicial del profesorado. A partir de aquí, se va exponer la evolución de ellas según la misma línea de antecedentes históricos de formación inicial del profesorado.

A finales del siglo XIX, se prestaba más atención y se tenía más interés por las Escuelas Normales y la formación de maestros. Por lo tanto en los siguientes años, especialmente, desde 1914 hasta 1936, las Escuelas Normales se expandieron por todas las capitales de provincia, puesto que, en ese momento, muchos estudiantes tenían esta única opción académica para estudiar Magisterio (Cámara, 2003). Como ya se ha mencionado en el apartado anterior (véase apartado 6.2.2.1.), en el inicio de la creación del sistema de formación inicial del docente, se consideró a las Escuelas Normales como escuelas de carácter profesional.

Antes de los años 70, concretamente de los inicios de 1910s a los años 1960s, la formación del profesorado de España se organizaba según un sistema dual: primaria y secundaria. En el caso de formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, se adscribía al nivel de educación postsecundaria, impartándose en instituciones como las Escuelas Normales, las Academias Pedagógicas o los Colléges de Educación. Desde la perspectiva de las materias, se caracterizó por tener un desarrollo paralelo al de las materias de Pedagogía (tanto Didáctica como Psicología escolar), las disciplinas académicas y las prácticas de enseñanza (Eurydice 2002b; Egido, 2011b). Por el contrario, en esa época, para la formación del profesorado de Educación Secundaria, la formación empezó a impartirse en las universidades, mientras desde la perspectiva organizativa el sistema utilizado fue el consecutivo, de manera que cuando existía algún tipo de preparación pedagógica ésta se situaba después de haber cursado los estudios académicos (Eurydice 2002b; Egido, 2011b).

Con la ruptura de los dos modelos (tanto el modelo normalista como el modelo académico) en 1960, comenzó la incorporación de las instituciones dedicadas a la formación de profesores a nivel de la enseñanza superior. Por ello, junto a la LGE del año 1970, algunos países empezaron a incorporar la formación del profesorado a la universidad. En el caso de España, hasta 1972, con el *Decreto 1381/1972* realizó realmente la incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad, lo cual provocó el nacimiento de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB). A pesar de que este proceso era muy importante para la preparación del profesorado, las antiguas Escuelas Normales seguían funcionando como antes independientes de las universidades.

Desde los años 70 hasta los 90, en España, la formación inicial del profesorado logró alcanzar una buena preparación de formación inicial del profesorado con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo. Para conseguir esto, se modificaron los

contenidos y especialidades, además, el cambio más sustancial para la formación del profesorado de infantil y primaria fue la creación de los Centros Superiores de Formación del Profesorado (LOGSE, Disposición Adicional). Según la ley, estos centros servirían para obtener los títulos profesionales para la enseñanza. Además, con el *Real Decreto 1457/1991, del 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED*, se autorizó la creación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, que arrancó su primer curso en la Universidad Complutense de Madrid en 1991, desde entonces, otras universidades fueron imitándola e integrando dicha formación en las Facultades de Educación (Egido, 2011b).

Hoy en día, con el desarrollo de la formación inicial del docente, han aparecido muchas instituciones para preparar a los profesores: por un lado, para Educación Infantil, estas son Escuelas Universitarias de formación del profesorado, facultades de educación, centros (públicos o privados) de formación del profesorado adscritos a estas facultades, centros públicos o privados autorizados por la administración educativa, centros de referencia nacional en el ámbito de la formación del profesorado, centros integrados de formación del profesorado; por otro lado, para la Educación Primaria, son las escuelas universitarias de formación del profesorado, facultades de educación, y los centros (públicos o privados) de formación del profesorado adscritos a estas facultades; por último, en el caso de la Educación Secundaria, ha tenidos las facultades universidades, las escuelas técnicas superiores universitarias, y los centros (públicos o privados) de formación del profesorado adscritos a estas facultades (Eurydice, 2017a).

#### 6.2.2.2. Requisito de previa al acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

##### Nivel educativo de partida

En España, acerca del nivel educativo de partida no se despertaron discusiones o suscitaron controversias como en el caso de China, puesto que a medida que la incorporación de las Escuelas Normales a las Universidades tenía lugar durante los años 70 del siglo pasado, la admisión de los estudiantes a la universidad tenía una única manera y se llegó a un consenso. Por ello, para comprender bien el nivel educativo de

partida para acceder a las universidades oficiales de Grado, se establecieron las siguientes vías:

- Bachiller u otro título declarado equivalente.
- Bachillerato Europeo, o el Diploma del Bachillerato Internacional o títulos, diplomas o estudios de Bachillerato o Bachiller procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales en régimen de reciprocidad, siempre que dichos estudiantes cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos de origen para acceder a sus universidades.
- Técnico Superior de Formación Profesional (FP) en cualquier especialidad, o de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, o de Técnico Deportivo Superior o título declarados equivalentes.
- Títulos, diplomas o estudios equivalentes al título de Bachiller procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales en régimen de reciprocidad, cuando dichos estudiantes no cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades.
- Títulos, diplomas o estudios, obtenidos o realizados en sistemas educativos de Estados que no sean miembros de la Unión Europea con los que no se hayan suscrito acuerdos internacionales para el reconocimiento del título de Bachiller en régimen de reciprocidad, homologados o declarados equivalentes al título de Bachiller del sistema educativo español.
- Título universitario oficial de Grado, Máster o título equivalente.
- Título universitario oficial de Diplomado universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero, correspondientes a la anterior ordenación de las enseñanzas universitarias o título equivalente.
- Estudiantes que hayan cursado estudios universitarios parciales extranjeros o españoles, o que habiendo finalizado los estudios universitarios extranjeros no hayan obtenido su homologación o equivalencia en España y deseen continuar los estudios en una universidad española (en este supuesto, es requisito indispensable que la universidad correspondiente les haya reconocido al menos 30 créditos ECTS).

- Estudiantes que estuvieran en condiciones de acceder a la universidad según ordenaciones del Sistema Educativo Español anteriores a la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013.

- Títulos, diplomas o estudios diferentes de los equivalentes a los títulos de Bachiller, Técnico Superior de Formación Profesional, Técnico Superior de artes Plásticas y Diseño, o de Técnico Deportivo Superior del sistema educativo español, obtenidos o realizados en un Estado miembro de la Unión Europea o en otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales en régimen de reciprocidad, cuando dichos estudiantes cumplan los requisitos académicos exigidos en dicho Estado miembro para acceder a sus universidades.

- Personas mayores de 25, de 40 y de 45 años que no posean ninguna titulación que dé acceso a la universidad por otras vías (Eurydice, 2016c).

En resumen, como se ha visto, en cualquier de las situaciones anteriormente enumeradas (al menos, conseguidas con Bachiller u otro título declarado equivalente) se puede tener acceso a la universidad, por supuesto, incluso el acceso a la formación inicial del profesorado.

#### 6.2.2.3. Acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

##### Selección y otros requisitos correspondientes

Es lógico ejercer la docencia con la posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener las competencias y capacidades especiales para entrar en la formación tanto la pedagógica como la didáctica para ser maestro. Para ello, en este epígrafe se intentan exponer los requisitos de admisión en el caso de la formación inicial del docente de Educación Primaria. Al igual que en el anterior, se intentarán explicar, desde una perspectiva general de requisito al acceso a la universidad, los requisitos de la selección de la área de formación inicial del profesorado en Educación Primaria.

En general, en cuanto a las condiciones de acceso a la universidad, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) de España regula las condiciones generales aplicables a todo el Estado, y las administraciones educativas autonómicas han desarrollado en sus respectivos ámbitos de gestión (véase apartado 6.2.2.2.). Además, la



Conferencia General de Política Universitaria es el organismo responsable de que la admisión de los estudiantes a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado sea general, objetiva y universal, tenga validez en todas las universidades españolas y responda a criterios acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Eurydice, 2016c).

En general, como se ha dicho anteriormente, existían varias formas para acceder a los estudios universitarios oficiales de Grado y, de la misma manera, también existían diferentes procedimientos de admisión según la propia situación de cada uno.

Por una parte, las universidades pueden determinar la admisión utilizando exclusivamente el criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato. Por otra parte, también se pueden establecer requisitos de admisión, en cuyo caso, las universidades han de utilizar alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración, tales como: 1) modalidad y materias cursadas en los estudios previos equivalentes al título de Bachiller (en relación con la titulación universitaria elegida); 2) calificaciones obtenidas en materias concretas cursadas o calificación de la evaluación final de los cursos equivalentes al Bachillerato español; 3) formación académica o profesional complementaria; 4) estudios superiores cursados con anterioridad (Eurydice, 2016c).

Los últimos procedimientos de admisión se aplicarán a partir del curso académico 2017/18 a los estudiantes que hayan obtenido el título de Bachiller establecido por la LOMCE de 2013; y antes de este curso, el procedimiento de admisión que se sigue aplicando es la superación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) (Eurydice, 2016c). Concretando en el caso de la formación inicial del profesorado de España, los requisitos de la selección están plenamente igual que ya ha dicho.

Sin embargo, para acceder a la formación inicial del profesorado en la etapa de Educación Primaria, el artículo 2 de la *Orden del 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales* establece que “el acceso a los estudios del Magisterio será directo, requiriéndose estar en posesión del título de Bachiller Superior en cualquiera de sus modalidades” (Orden del 1 de junio de 1967, artículo. 2). En la actualidad, en toda Europa, incluso España, se exigen al menos doce años de escolarización (el equivalente a la formación secundaria completa) para acceder a los cursos de formación de maestros de primaria (Esteve, 2003).

#### 6.2.2.4. Estructura curricular de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

##### Objetivos curriculares de la formación inicial del profesorado de primaria

Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional (Real Decreto 1393/2007, artículo 9). Para que realice dicha preparación profesional, el currículo propio siempre es una manera efectiva para garantizar la calidad de formación inicial del profesorado en la universidad.

En este sentido, los objetivos que se acuerdan para los currículos tienen como función dar unas directrices generales para asegurar el buen funcionamiento. En el ámbito del Grado en Maestro en Educación Primaria, la *Orden ECI/3857/2007* ha regulado los objetivos específicos a partir de diferentes módulos del Plan de Estudios. En primer lugar, en el módulo de formación básica, el objetivo de la formación es, generalmente, conocer los procesos de aprendizaje correspondientes al periodo que va desde los 6 hasta los 12 años, y saber las dificultades que tendrán que afrontar y las resoluciones, por un lado; por otro lado, desde la perspectiva educativa, comprender los procesos educativos en la aula, resolver los problemas de disciplina y mejorar la enseñanza de la aula; por último, aprender y relacionar los recursos educativos cooperando con la familia y la comunidad.

En segundo lugar, en el ámbito didáctico y disciplinar, las ciencias experimentales y las ciencias sociales son los núcleos, por lo tanto, el objetivo es comprender los principios básicos de las dos ciencias y relacionar las dos ciencias con la vida real con el fin de entender y resolver los problemas del mundo material y espiritual. Además, comprender y adquirir las competencias de las disciplinas, tales como matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, y educación física, son otras competencias en este rango. En tercer lugar, el Prácticum podría ser lo más importante de los tres módulos para adquirir los conocimientos prácticos de la aula y realizar una mejor enseñanza, es decir, el objetivo de este módulo será relacionar la teoría con la práctica y aplicarla a la realidad de la aula y del centro educativo.

Plan de estudios de la formación inicial del profesorado de primaria

Por lo que se refiere al plan de estudios, tienen varias modalidades según el país, su política y la institución. En el caso de España, generalmente, las universidades tienen autonomía en el diseño del currículo de las enseñanzas y títulos que imparten, pero, obligatoriamente, estos planes diseñados por las universidades han de ser verificados por el Consejo de Universidad y autorizados para su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma (Eurydice, 2016).

En efecto, en el año 2007, la *Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, incluyendo el Plan de Estudios para la formación de los maestro en dicha etapa de la educación. De acuerdo con esta orden, el Plan de Estudios se puede dividir en tres módulos: por un lado, módulo I: de formación básica, tales como aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, sociedad, familia y escuela; por otro lado, módulo II: el didáctico y disciplinar, tales como enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de Ciencias Sociales, de Matemáticas, de Lenguas, de Educación musical, plástica y visual, y de educación física; por último, módulo III: el Prácticum, concretamente prácticas escolares, y el trabajo fin de Grado. Dentro de este Plan de Estudios, cada módulo y cada currículum tiene sus propias competencias reguladas.

Por lo que se refiere a las competencias que deben adquirir, se han establecido diferentes para cada módulo. De esta manera, para el primer módulo, como ya se ha indicado anteriormente, se abarcan tres contenidos, y cada contenido tiene sus propias competencias obligatorias. En el caso del aprendizaje y desarrollo de la personalidad del alumnado, los docentes deben comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo de los 6 a los 12 años en el contexto familiar, social y escolar; conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales; y dominar los conocimientos necesarios para comprender de la personalidad, etcétera.

Por otro lado, en el caso de procesos de contextos educativos, se requieren docentes con conocimientos de Educación Primaria capaces de analizar y comprender los procesos educativos en la aula, y de conocer la evolución histórica del sistema educativo en España, así como las condiciones institucionales que la enmarcan, etcétera.

Y en cuanto a la sociedad, familia y escuela, los docentes deben relacionar la educación con el medio, cooperar con las familias y la comunidad, y mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas; conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familia en esta franja de edad en cuestión.

En el módulo II: didáctico y disciplinar, los docentes tienen que comprender los principios básicos de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales y relacionar las dos ciencias con la vida real con el fin de entender y resolver los problemas del mundo material y espiritual; además, tienen que comprender y adquirir las competencias correspondientes a las matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, y educación física.

En el módulo III, en cuanto a las competencias en relación con las prácticas, también se requiere que los profesores puedan adquirir las competencias relacionadas con la práctica en la enseñanza. Por la necesidad de la presente investigación, esto será expuesto detalladamente en el siguiente epígrafe. Y por último, respecto a las asignaturas optativas, pese a que en el plan de estudios no estén reguladas, es indudable que es una parte fundamental del mismo. En el caso de España, se requiere que los profesores dispongan de conocimientos multidisciplinarios excepto las disciplinas obligatorias.

En cuanto a los créditos académicos, desde la perspectiva general, el *Real Decreto 1393/2007* establece que los planes de estudios tendrán entre 180 y 240 créditos según el sistema Europeo de Transferencia de Crédito o *European Credit Transfer System* (ECTS), que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas. Por esta razón, de acuerdo con la *Orden ECI/3857/2007*, los números de créditos se dividen en la formación básica con 60 ECTS, la formación didáctica y disciplinar con 100 ECTS, y el Prácticum con 50 ECTS, además, los 30 ECTS de las optativas. En cuanto a los módulos, los créditos y las competencias que deben adquirirse de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria (véase Tabla 6.3.).

<b>Tabla 6.3.</b> Módulos, créditos y competencias que deben adquirirse los estudiantes de magisterio en Educación Primaria		
<b>Módulo</b>	<b>Contenidos concretos del Módulo</b>	<b>Competencias que deben adquirir</b>
<b>De formación básica</b>  (60 ECTS)	- Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	- comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar , etc.
	- Procesos y contextos educativos	- conocer los fundamentos de la educación primaria, analizar y comprender los procesos educativos en la aula, etc.
	- Sociedad, familia y escuela	- conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familia en el periodo 6-12, etc.
<b>Didáctico y disciplinar</b>  (100 ECTS)	- Ciencia Experimentales	- comprender y adquirir las competencias correspondientes de las disciplinas, tales como matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, y educación física, son otras competencias en este rango.
	- Ciencia Sociales	
	- Matemáticas	
	- Lenguas	
	- Educación musical, plástica y visual	
	- Educación física	
<b>Praticum</b>	- Prácticas escolares	- adquirir un conocimiento práctico de la aula y de la gestión de la misma, etc.

(50 ECTS)	- el trabajo fin de Grado	
Las optativas  (30 ECTS)	- Educación física	- disponer los conocimientos multidisciplinares excepto los disciplinares obligatorios
	- Lengua extranjera	
	- TIC	
Créditos académicos  totales	- 210 ECTS	
Fuente: Elaboración propia a partir de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.		

Prácticum de la formación inicial del profesorado de primaria

En cuanto a las prácticas de la enseñanza, el alumnado de formación inicial del profesorado de primaria ha de relacionar teoría con práctica en la realidad y realizar la gestión de la institución escolar. Según Esteve (2003), las prácticas se han realizado con docentes experimentados y cualificados para que el estudiante de profesorado garantice el conocimiento de toda la complejidad de la vida de los centros (procedimiento denominado por algunos como inmersión en las aulas) y sirva a la vez de periodo de prueba para acceder a la función docente, además, para que comprenda el campo de investigación educativa aplicada como un medio para el conocimiento de los problemas reales de la escuela y la mejora constante de la calidad de la enseñanza.

Por ello, no se puede negar el papel del Prácticum en la enseñanza universitaria para la Educación Primaria. En el caso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria, el Prácticum consta de dos partes: prácticas escolares y el trabajo fin de Grado, en total son 50 ECTS.

En el módulo del Prácticum del plan de estudios, las competencias que deben adquirirse son varias: adquirir un conocimiento práctico de la aula y de la gestión de la misma; conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en la aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima en la aula que facilite el aprendizaje y la convivencia; controlar y hacer un seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias; relacionar teoría y práctica con la realidad de la aula y del centro; participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica; participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro; regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6 a 12 años; conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Además de estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas (Orden ECI/3857/2007).

## 6.2.2.5. Proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria

Modelos de la formación inicial del docente de primaria

Como ya se ha indicado en el Capítulo 5, el modelo de formación inicial del profesorado es una combinación de la realización del plan de estudios con la organización del curso académico. Normalmente, en el caso de España, dicha formación se divide en dos tipos: la formación científica (de especialización en una o varias disciplinas) y la formación psicopedagógica (atendiendo tanto a la formación pedagógica como a la formación psicológica). La formación en la universidad, en concreto, en la facultad de educación o magisterio y los centros de formación inicial del profesorado, se perfilan dos vías distintas para organizar la formación de profesores: los modelos profesionales simultáneos o concurrentes para la etapa de Educación Primaria y los modelos consecutivos o sucesivos para la etapa de Educación Secundaria. A partir de las dos modalidades de formación, se determina, en gran medida, la organización del curso académico.

Los modelos simultáneos o concurrentes, en los que se diseñan los títulos profesionales dedicados a la docencia integran, al mismo tiempo, la formación científica y la formación psicopedagógica, realizando unos estudios fundamentales de carácter teórico (currículum de distintas materias y formación pedagógica simultáneamente), por un lado; y por otro, los modelos sucesivos o consecutivos, en los que se exige una formación científica previa, certificada por otro universitario, antes de acceder a la formación profesional.

En lo que se refiere a los déficits y ventajas de los dos modelos, se indica que el inconveniente del modelo consecutivo es que los estudiantes tienen menos tiempo de preparación específicamente profesional y, como ventaja, que mantienen unas perspectivas académicas y profesionales más abiertas antes de decidirse a ser profesores. Además de esto, también cabe señalar que el modelo concurrente es el más utilizado para los niveles de infantil y primaria y el modelo sucesivo es más práctico para el nivel de secundaria, puesto que la formación inicial de profesorado de secundaria tiene un mayor nivel de contenidos que primaria, y al mismo tiempo ha de curarse los estudios de una materia o especialización concreta en mayor profundidad (Rodríguez Domínguez, 2003).



Además, en cuanto a la organización del curso académico en España se realiza a través de 3 años de Educación Secundaria Superior (Bachillerato) más 4 años de Grado. En la actualidad, España no hay otra manera de organización en el caso de los modelos de formación inicial del docente de primaria.

### Cualificaciones finales de la formación inicial del profesorado de primaria

En la etapa final de la formación inicial del profesorado, los maestros en Educación Primaria dispondrán de las cualificaciones, tales como los créditos académicos y las asignaturas, la capacitación en la lengua y el título. En primer lugar, según la *Orden ECI/3857/2007*, los títulos de enseñanza universitaria oficiales que habiliten para la profesión de Maestro en Educación Primaria son de Grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos, ajustables de acuerdo con el artículo 5 del mencionado el *Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre*, en primer lugar. En segundo lugar, el Prácticum tendrá entre 30 y 60 créditos europeos, y se desarrollará en centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones y las Universidades.

Por otra parte, en el caso del idioma, al finalizar el Grado, los estudiantes universitarios de formación del profesorado de Educación Primaria deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la lengua oral oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en una segunda lengua con un nivel mínimo de B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Orden ECI/3857/2007*).

Finalmente, los alumnos con estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Primaria obtendrán el título de Graduado de Maestro de Educación Primaria con la especialización correspondiente. Por lo tanto, no existen vías de formación alternativas, es decir no existe la posibilidad de ejercer la docencia en Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria sin haber cursado los estudios descritos y poseer las titulaciones correspondientes (Eurydice, 2017b).

En cuanto al título con el que se puede impartir clases de educación primaria, la LOE y el *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica*

*2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere a disposición transitoria decimoséptima de la citada ley* han establecido que es necesario tener el título de Maestro de Educación Primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas (LOE, artículo 93; Real Decreto 276/2007, artículo 13). Además, los maestros en Educación Primaria deberían disponer de las competencias en todas las áreas de este nivel. Los otros maestros con la especialización o cualificación correspondiente, tales como de la enseñanza de música, de educación física, de idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinarán los requisitos concretos.

#### 6.2.2.6. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes

La formación inicial del profesorado en España ha desarrollado casi desde hace doscientos años desde la inauguración en el año 1839. A pesar de que todavía existen dilemas en torno a ella, como ya se ha indicado anteriormente, está claro que se ha desarrollado mucho en España. Teniendo en cuenta todos los datos analizados y expuestos en la presente investigación, se puede ver claramente cuál ha sido la línea tanto de la evolución de la formación inicial del profesorado como de las instituciones, por un lado; por otro lado, se deduce fácilmente que, en el ámbito de acceso a la formación inicial del profesorado y su estructura, España tiene sus propios sistemas legislativos completos que contemplan casi todas sus dimensiones y que siguen los fundamentos de la ley o la orden con el fin de promover una realización más científica. Sobre todo, a través de todos estos parámetros en cuanto tanto a la historia de formación inicial del profesorado como a los demás, está claro que poco a poco se presta más atención a las competencias profesionales docentes.

Por necesidades de la investigación, por ello, se dedicará un nuevo epígrafe al estudio de las competencias profesionales, pero por la extensión del presente investigación, a partir de aquí, sólo se presentará la etapa de la Educación Primaria.

### 6.2.3. Las competencias profesionales del maestro de primaria

A continuación, se van a exponer las competencias profesionales del maestro en Educación Primaria, concretadas en seis parámetros: estructura organizacional, competencia I: dimensión de profesión, competencia II: dimensión cognitiva, competencia III: dimensión instrumental, competencias IV: dimensión actitudinal y afectiva y, competencia V: creencias de profesión: aprendizaje permanente (*life-long learning*). Y dichas clasificaciones de competencias conforman, justamente, los indicadores de comparación del presente estudio en torno a las competencias profesionales docentes.

#### 6.2.3.1. Estructura organizacional

El primer parámetro “estructura organizacional” será abordado desde dos indicadores: los antecedentes históricos de las competencias docentes del entorno en la Unión Europea, y el marco legal que regulan las competencias docentes con el fin de presentar un contexto más amplio para entender correctamente el surgimiento del concepto de “competencia” y “competencia profesional del docente”.

#### Antecedentes históricos

Al principio, el concepto de “competencia profesional”, surge de los países industrializados en los años ochenta del siglo pasado con el fin de establecer buenas relaciones entre la educación y el productivo; pero en los años noventa del mismo siglo, se promovió el progreso de la sociedad con muchos cambios progresivos. El enfoque de la “competencia profesional” fue una motivación para impulsar la formación adaptándose a las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad (Centro de Investigación y Documentación sobre los Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales [CIDECA], 1999).

En efecto, en el ámbito de la educación, como se ha mencionado anteriormente, desde el año 1976, de acuerdo con la *Resolución del Consejo y de los Ministerios de Educación*,  
Huimin Zhang, 2018

*reunidos en el seno del Consejo de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación*, la Unión Europea ha iniciado una política sobre la educación y la formación del cuerpo docente con el objetivo de promover buenas prácticas de los docentes en distintos países europeos y un aprendizaje permeable de los profesionales en el ámbito educativo de Europa (Consejo de las Comunidades Europeas, 1976). Sin embargo, los primeros documentos de la Unión Europea que prestaban atención, principalmente y especialmente, al profesorado se remontan a 1987 (Valle, 2006).

Después de resumir el modo de competencias: origen en el entorno laboral (véase apartado 2.2.), está claro que, al principio, el desarrollo de las competencias clave, sobre todo, las relacionadas con el ámbito del desarrollo personal, iba dirigido al aprendizaje permanente de la ciudadanía, evolucionado de “destrezas básicas” a “competencias clave”. En esta línea, a través de diferentes reuniones, y siguiendo las sugerencias de la Comisión Europea del año 2004, finalmente las ocho competencias clave se configuraron en: comunicación en la lengua materna; comunicación en lengua extranjera; competencia para las matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; competencia para aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

El punto de partida a partir del cual es posible decir que la “competencia profesional” se pone en el punto de mira en la formación del profesorado fue en el año 2004, cuando la Comisión Europea aprobó los Principios Europeos Comunes para las Competencias y Cualificaciones del profesorado con el fin de apoyar a las autoridades nacionales o locales en el diseño de las políticas relativas al profesorado (European Commission, 2004). Desde entonces, se empiezan a definir las competencias clave para los profesores, agrupadas en tres ámbitos: trabajar con el conocimiento y la información; trabajar con otros; y trabajar con y en la sociedad (Egido, 2011b). En noviembre de 2006, el Consejo Europeo de Lisboa reafirmó la importancia de la competencia del profesorado, declarando que la motivación, las cualificaciones y las competencias de los profesores o los formadores y de los servicios de orientación y de ayuda social, así como la calidad de la dirección de los centros, son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

España, al igual que ha adaptado el conjunto de sus titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también se suma a esta tendencia internacional, en el ámbito de la formación inicial del profesorado organizándola en torno a las competencias profesionales. Estas competencias constituyen el conjunto de

conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes han de tener para realizar su enseñanza, según Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), y se pueden dividir en doce competencias, y concretadas en tres módulos en el plan de estudios que deben seguir los maestros de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, en el caso de los docentes de secundaria se han definido once competencias también distribuidas en tres bloques de contenido similar al de los maestros de primaria.

Concretamente, a partir del sistema de educación no universitaria (educación infantil, primaria y secundaria), se han establecido tres órdenes para describir los requisitos necesarios para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Secundaria: la *ORDEN ECI/3854/2007* para las competencias docentes de la Educación Infantil; la *ORDEN ECI/3857/2007* para las competencias docentes de la Educación Primaria y la *ORDEN ECI/3858/2007* para las competencias docentes de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En el siguiente apartado, se va a explicar en detalle el marco legal que regula las competencias docentes en España.

#### Marco legal de las competencias profesionales docentes

De conformidad con las regulaciones legales, en total tres órdenes han configurado el marco legal que regula las competencias docentes de cada nivel de educación: la *ORDEN ECI/3854/2007* desde la perspectiva de los maestros de Educación Infantil; la *ORDEN ECI/3857/2007* desde la óptica de los maestros de Educación Primaria; y la *ORDEN ECI/3858/2007* desde el punto de vista de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

En primer lugar, la *Orden ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para habilitar la verificación de los títulos universitarios oficiales de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, ha regulado así mismo los objetivos genéricos para los maestros en Educación Infantil, desde el ámbito de los contenidos, el proceso de enseñanza, la gestión de la aula, y hasta las competencias que deben adquirirse y requisitos del Prácticum. Por otra parte, se ha regulado el título como enseñanza universitaria oficial de Grado, y sus planes de estudios, que tendrán una duración de 240 créditos europeos. Además, en cuanto al

Prácticum, se podrá realizar en uno o en los dos ciclos de educación infantil. Asimismo, al final de los estudios en Educación Infantil, los alumnos deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana y, si fuera necesario, la otra lengua oficial de la comunidad, por un lado; por otro, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera acorde al nivel de competencia B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Por último, en cuanto a la planificación de las enseñanzas, han sido descritas en el plan de estudios de forma más concreta.

La *ORDEN ECI/3857/2007, del 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos que habiliten la verificación de los títulos universitarios oficiales de la profesión de Maestro en Educación Primaria* también clasifica los objetivos genéricos, entendidos como las competencias que los estudiantes deben adquirirse, en doce competencias, por un lado; por otro lado, igualmente, estipula que para la obtención del título de maestro en Educación Primaria, es necesario conseguir el título de Grado, teniendo una duración de 240 créditos europeos más el Prácticum que se desarrollará en centros de Educación Primaria y se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de Educación Primaria. Por último, en esta orden, también se establece la planificación de las enseñanzas compuestas por módulos y créditos concretos para ser Maestro en Educación Primaria. Este plan de estudios incluye tres módulos: primero, el de formación básica de 60 ECTS, segundo, el módulo didáctico y disciplinar de 100 ECTS, y por último, la parte dedicada al Prácticum de 50 ECTS (ORDEN ECI, 2007).

Por último, la *ORDEN ECI/3858/2007, del 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* tiene la misma estructura que las dos órdenes anteriores aunque con algunas diferencias: en primer lugar, los títulos a los que se refiere son enseñanzas universitarias oficiales de Máster, y sus planes de estudios tendrán una duración de 60 créditos europeos; en segundo lugar, en cuanto al Prácticum, las instituciones educativas y los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes han de colaborar con los futuros docentes para que aprendan durante el Prácticum. En tercer lugar, otra diferencia con los maestros en Educación Infantil y Primaria es la planificación de las enseñanzas, que se estructura en tres módulos: 12 créditos europeos en el módulo genérico, en el que se incluye el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, sociedad, familia y educación; 24 créditos europeos para el módulo específico, que se concreta en complementos para la formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes y innovación docente e iniciación a la

investigación educativa; y por último el Prácticum, en la especialización, y el trabajo fin de Máster.

#### 6.2.3.2. Competencias I: Dimensión de profesión: éticas, ideales y responsabilidades profesionales

A partir de este epígrafe, la investigación se centrará en las distintas dimensiones que se han diseñado para las competencias profesionales docentes en Educación Primaria. En esta línea se distinguen cinco aspectos: la dimensión profesional, cognitiva, instrumental, actitudinal y las creencias profesionales. Se atiende a dichas dimensiones con el fin de exponer cómo adquieren los docentes las competencias correspondientes. Todo análisis en relación con ellas se basa en la *ORDEN ECI/3857/2007*, tanto las doce competencias como los tres módulos, para saber las disposiciones en cuanto a cada competencias docentes. Por otro lado, la función del profesorado de la LOE (LOE, artículo 91.1) también nos aporta referencias y datos. Si no hay ninguna referencia a alguna de estas dimensiones en cualquier documento legislativo, se intentará poner de manifiesto la importancia y la necesidad en su caso para el desarrollo del docente y la enseñanza tanto desde la perspectiva de las opiniones de los investigadores como desde la perspectiva práctica de universidad para formación inicial del profesorado.

#### Éticas, ideales y responsabilidades profesionales

“El desarrollo personal de los alumnos es un desarrollo integral que comprende desarrollo cognitivo, emocional y moral. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos se requiere que el profesor cuide especialmente su propio desarrollo personal, cognitivo, afectivo y moral” (García García, 2010, pp.29). Bajo dicho lema, respecto a la profesión docente, en este apartado se centrará en el aspecto moral profesional (en nuestro caso, incluyendo las éticas, ideales y responsabilidades profesionales), y otras dimensiones que han sido mencionado por García García (2010) se realizará en las siguientes dimensiones.

En cierta medida, se puede decir que las éticas profesionales son un factor fundamental para ejercer la profesión de docente; y los ideales profesionales son un estímulo o el motivo para otras competencias concretamente tanto para la motivación

por el gusto de la enseñanza como para la pasión por enseñar; por último, las responsabilidades profesionales garantizan realizar la enseñanza de manera efectiva y el correcto funcionamiento de las otras competencias docentes en el proceso de la enseñanza. En resumen, estas tres dimensiones de las competencias docentes –las éticas, los ideales y las responsabilidades profesionales– son las premisas para ser docente, ya que no se puede imaginar que una persona sea docente sin ellas. Así, estos requisitos son la garantía de mejorar la calidad de la educación y del aprendizaje del alumnado.

Más en concreto, por un lado, en cuanto a las éticas profesionales, en realidad, no han sido detalladas ni en los documentos legislativos, ni en las doce competencias que los estudiantes deben adquirir, ni en los tres módulos de la *ORDEN ECI* en España. Sin embargo, es llamativo que en las competencias reguladas para los estudiantes del Grado en Educación Primaria de Universidad Complutense de Madrid (UCM) se habla de “adquirir un sentido ético de la profesión” para enfatizar, claramente, dicha competencia, pese a que se describa sencillamente.

Por otro lado, respecto a los ideales profesionales, tampoco tienen mucha presencia en los documentos legislativos. Solamente, en las doce competencias que los estudiantes deben adquirir en la *ORDEN ECI/3857/2007*, se ha establecido que los docentes deben “asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos y pedagógicos y sociales a lo largo de la vida”. En tal sentido, el progreso y la mejora continua en el camino de la enseñanza es una parte de los ideales profesiones para los docentes.

Por último, en lo que se refiere a las responsabilidades profesionales, en las doce competencias que los estudiantes deben adquirir según la *ORDEN ECI/3857/2007* se han presentado desde una perspectiva general y concreta. De acuerdo con dicha orden, los docentes deben “asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa” y “valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible”, por un lado; por otro, más concretamente, tienen que tanto desempeñar las funciones de tutoría como ayudar a los estudiantes que tengan necesidades educativas. Además, la función del profesorado enfatizada en la LOE (LOE, artículo 91.1) también regula la responsabilidad docente, tales como la tutoría, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, etcétera.

Respecto a las implantaciones de los ideales y responsabilidades en las universidades, sobre todo, referido al plan de estudios tanto de la Universidad Autónoma de Madrid como de la Universidad Complutense de Madrid, por un lado, se indica que



los ideales y las responsabilidades profesionales de la UAM son iguales a los que están recogidos en la *ORDEN ECI/3857/2007*. Sin embargo, por otro lado, en cuanto a los ideales profesiones y las responsabilidades profesionales de la UCM no se han descrito con más detalles.

A pesar de que no haya mucha presencia de esto en las universidades correspondientes hay que señalar que, muchos autores, cada vez más prestan atención a las competencias docentes dirigidas a la profesión. García García (2010) en su estudio ha distinguido las exigencias de la profesión docente desde la perspectiva de “conocer”, “hacer”, “querer”, “convivir” y “ser”, dentro de ellos, la dimensión de “ser”, en este caso, se puede entender como el desarrollo del profesor como persona dirigida a la profesión.

### **6.2.3.3. Competencias II: Dimensión cognitiva**

#### **6.2.3.3.1. Conocimientos generales/culturales**

Es indudable que los conocimientos generales o los culturales de una persona están configurados en base a otros conocimientos y capacidades. Los conocimientos generales, como se ha definido en el capítulo anterior, son los conocimientos de la ciencia de la naturaleza y la ciencia social, como los básico de ejercer de la profesión docente. Es decir, serían el primer paso para manejar otros conocimientos y competencias profesionales. De este modo, los docentes en las escuelas, sin conocimientos generales, no puede avanzar ni en los conocimientos pedagógicos y psicológicos, ni en los conocimientos didácticos y disciplinarles, ni en conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, etcétera. Efectivamente la mayoría de los países concede importancia a dichos conocimientos del docente o del alumno.

Para conocer la implantación de dichos conocimientos en España, se ha revisado y observado de ellos en las doce competencias que los estudiantes deben adquirirse y los tres módulos del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria en la *Orden ECI/3857/2007*. A pesar de que en ninguno de dichos dos casos de España no se otorgue especialmente importancia a los conocimientos generales desde la perspectiva nacional, realmente en las competencias que deben adquirir los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid, se ha

elaborado un módulo que se llama “Competencias generales” en el que se concede atención muy especial a los conocimientos tanto del proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico del estudiantes como de los procesos de aprendizaje relativos y los principios y las técnicas de enseñanza en Educación Primaria, etc., desde una perspectiva general.

Por otra parte, varios autores ya han dado importancia a dichos conocimientos del docente en el proceso de la formación inicial del profesorado puesto que los conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural forman parte del apartado de competencias cognitivas, y estas son una exigencia de la profesión docente, son imprescindibles para desarrollarse (García García, 2010).

Cabe señalar que a pesar de que desde las perspectivas legislativas no se indicó nada especial en cuanto a dichos conocimientos, realmente no se significa en España no ha realizado dicha enseñanza en la práctica de formación inicial del profesorado. Como se ha dicho, en lo que se refiere a los modelos de la formación inicial del profesorado en el que la formación científica relaciona con la especialización en una o varias disciplinas, dentro de dichas disciplinas, podría incluir algunas asignaturas lógicamente referidas a e los conocimientos generales tanto sobre la ciencia de la naturaleza como la ciencia social.

#### Conocimientos pedagógicos y psicológicos

Los conocimientos pedagógicos y psicológicos son los conocimientos profesionales y especiales para los docentes. En España, desde una perspectiva general, en las doce competencias de la *ORDEN ECI/3857/2007* se concede importancia a los conocimientos pedagógicos y se indica desde varias perspectivas. Más en concreto, por un lado, los docentes deben “fomentar la lectura y el comentario crítico de texto de los diversos dominios científicos y culturales en el currículo escolar”, por otro lado, también deben “conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento”, además, tienen que “comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales; conocer modelos de mejorar de la calidad con aplicación a los centro educativos”. Todas estas dimensiones que tratan de los requisitos del docente en cuanto a la enseñanza en el colegio, en gran medida, hacen referencia a los conocimientos obligatorios de la pedagogía.

Huimin Zhang, 2018

Por otra parte, en el plan de estudios establecido en la *ORDEN ECI/3857/2007*, sobre todo, en el módulo de formación básica –tanto aprendizaje y desarrollo de la personalidad como los procesos y contextos educativos– se han indicado varios contenidos, se refiere mayormente a los psicológicos, además de a los conocimientos pedagógicos. Puesto que, a partir de los contenidos que se han presentado, se concede atención muy especial tanto a los procesos de aprendizaje relativos como al proceso evolutivo y a las características propias especializadas en el periodo de 6 a 12 años de edad (v.g. dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones).

Además, en conformidad con la función del profesorado en la LOE, también se ha atendido a los conocimientos correspondientes, sobre todo, a los psicológicos. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado es obligatoria, puesto que el desarrollo de la personalidad es un proceso integral. Además del intelectual, un entorno psicólogo saludable y el desarrollo de los otros factores configuran un resultado completo, en tal sentido, los docentes tienen que disponer de los conocimientos correspondientes para llevar esto a cabo en el ejercicio de su profesión.

En España, de conformidad con las leyes nacionales y de las Comunidades Autónomas, a pesar de que cada universidad tiene su propia autonomía, los planes de estudios de las dos universidades en las que se ha centrado la presente investigación, nunca ignoran los conocimientos del docente. De acuerdo con el plan de estudios de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), los docentes han de conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en el etapa de 6 a 12 años, por un lado, por otro lado, han de comprender el proceso de aprendizaje relativos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma etapa.

### Conocimientos didácticos y disciplinares

Para ejercer la profesión de maestro en Educación Primaria, siendo otro apartado importante del conocimiento en relación con la pedagogía, los conocimientos didácticos y disciplinares desempeñan un papel indispensable, tanto por la importancia que tienen para la profesión como por su utilización en la práctica docente, por lo que cuentan con mucho peso en el Grado de Maestro en Educación Primaria (Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros, 2013). Por esta razón, en las doce

Huimin Zhang, 2018

competencias que los estudiantes deben adquirir y en los módulos del plan de estudios de la *ORDEN ECI/3857/2007* han sido concretados muy detalladamente los contenidos relativos.

Aunque en la actualidad, en el ámbito de la formación del profesorado en Educación Primaria en España, existe el dilema de qué punto de vista adoptar en cuanto a la formación, si “formación generalista” o “formación especializada” (Egido, 2011b), de acuerdo con la *ORDEN ECI/3857/2007*, los futuros docentes de primaria han de estudiar las disciplinas de Ciencia Experimentales, Ciencia Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual y Educación física.

Relacionado con lo anterior, en la misma *ORDEN ECI/3857/2007*, se han aprobado doce competencias que los futuros maestros de primaria deben adquirir y por las que los docentes han de “conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, (...) y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos”. A pesar de que la descripción de las competencias recogida en la *ORDEN ECI* es muy sencilla, para entrar en más detalles, en el módulo “Didáctico y disciplinar” del plan de estudios de dicha orden, han sido descritas todas las competencias relativas para que los docentes aprendan la enseñanza de cada disciplina. Más en concreto, las competencias que deben los docentes adquirir en el módulo “Didáctico y disciplinar” son las siguientes, por un lado, comprender los principios básicos de cada disciplina; conocer el currículo escolar de cada disciplina; por otro lado, resolver los problemas asociados con la disciplina, o en el caso de lengua, hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales y otras lenguas extranjeras; por último, desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Además, en las funciones del profesorado, en la LOE también se han expuesto con detalle los conocimientos: la programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. Con respecto a dichas competencias que deben adquirirse en el Grado en Maestro en Educación Primaria de UAM y UCM, los futuros docentes han de estudiar las disciplinas de Ciencia Experimentales, Ciencia Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual y Educación física, de igual modo según la *ORDEN ECI/3857/2007*.

### Conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión

El concepto de interculturalidad e inclusión, hoy en día, no es novedoso ni en el ámbito del empleo ni en el ámbito educativo. Dado que, por un lado, vivimos en un contexto intercultural por la necesidad de llevar a cabo las comunicaciones entre distintos países y diferentes culturas para que todo el mundo en cualquier ámbito puedan mejorar, principalmente, en la área de educación. Sin embargo, es posible que este concepto se enfrente ahora a más problemas que en cualquier otro momento de la historia debido al desarrollo de la sociedad ya que antes los alumnos con necesidades específicas o de inclusión educativa no eran casos frecuentes, sin embargo ahora forma parte de la realidad diaria en las aulas y esto requiere por parte de los docentes una preparación mayor y más especializada.

Partiendo de dicho contexto, en España, el Gobierno y el Ministerio de Educación u otras administraciones educativas conceden especial atención a los conocimientos de interculturalidad e inclusión del profesorado. Por una parte, en el caso de los conocimientos de interculturalidad, se requiere que los docentes de Educación Primaria deban “abordar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües” (ORDEN ECI/3857/2007).

Por otra parte, respecto a la competencia de inclusión, según la *ORDEN ECI/3857/2007* en el ámbito de Educación Primaria, los futuros docentes han de “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiende a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”. En esta circunstancia, es llamativo que en la *ORDEN ECI/3857/2007*, como ya se ha visto, se haya prestado atención a la diversidad e igualdad de género en el proceso de enseñanza. En cuanto a la equidad, siguiendo la definición de ella que hace la LOE, abarca, al menos, cuatro modalidades: alumnado que presenta necesidades educativas especiales; alumnado con altas capacidades intelectuales; alumnos con integración tardía en el sistema educativo español; y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

Dentro de ellos, tenemos que destacar la primera situación –alumnado que presenta necesidades educativas especiales– dado que es uno de los orígenes de la tendencia educativa de Educación Inclusiva. En esta circunstancia, para que se adapten a las necesidades adecuadas, los docentes tienen que disponer de conocimientos

pedagógicos de inclusión y de experiencia en esta situación. Especialmente, los cambios escolares exigen que los docentes se enfrenten a un entorno de aula más complicado. A través de las investigaciones, se ha encontrado que “la mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse” (Abellán, Rodríguez y Frutos, 2017, pp.156), sin embargo, a veces, a pesar de este apoyo, los profesores no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Abellán et al., 2017). Además, en la elaboración de la política educativa en materia de las competencias profesionales no se presta atención a los conocimientos de inclusión. Así, resulta claro que se enfatice en dicha competencia para desarrollar la educación desde una perspectiva integral.

A pesar de que en la planificación de las enseñanzas según la ORDEN ECI y el plan de estudios de las universidades (UAM/UCM) no se especifican claramente y especialmente los conocimientos de interculturalidad e inclusión, la tendencia a una sociedad cada vez más multicultural aumenta en toda Europa como consecuencia de los crecientes intercambios de población, y como resultado de ello el profesorado debe atender en las aulas a alumnos de distintas nacionalidades, lenguas y culturas, realidad que indudablemente complica las estrategias docentes a aplicar. “Necesariamente los profesores se ven obligados a abordar nuevas estrategias con auténtica profesionalidad, precisamente para no marginar dentro de esa globalidad plural a las minorías desfavorecidas” (Rodríguez Domínguez, 2003, pp. 96), por ello, los docentes han de adquirir tanto los conocimientos de interculturalidad como de inclusión con el fin de enfrentar más cambios en sus enseñanzas.

### Conocimientos de la evaluación

La evaluación de los estudios del alumnado también es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje en España. De acuerdo con la LOE del año 2006, pese a que el Gobierno y las Comunidades Autónomas determinan la estructura y las funciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes han de colaborar con las administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros. Por lo consiguiente, los docentes han de saber los principios básicos y los criterios del proceso de evaluación.

Más en concreto, en lo que se refiere a las disposiciones en cuanto a las competencias de evaluación, la *ORDEN ECI/3857/2007* sobre las competencias

Huimin Zhang, 2018

profesionales de los títulos universitarios en Educación Primaria, dentro de las competencias que los estudiantes deben adquirir, ha establecido que los docentes deben “conocer los criterios de evaluación” y “evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”.

En el módulo “Formación básica” de dicha orden se detalla que los docentes deben diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en la aula. Además, en el módulo “Didáctica y disciplinas”, se puntualiza que las competencias de evaluación se refieren a la capacidad de “desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes” (ORDEN ECI/3857/2007). Todo esto demuestra que la competencia de evaluación del docente es una parte imprescindible de las competencias.

Además de todo lo dicho, la LOE, añade que los profesores deben ocuparse de “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como (de) la evaluación de los procesos de enseñanza”; por otro, también explica que deben asumir “la participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros” (LOE, artículo 91.1).

En cuanto a las competencias profesionales de Grado en Maestro en Educación Primaria, la UAM al igual que la normativa de la *ORDEN ECI/3857/2007*, subraya que todo docente “conocerá los criterios de evaluación” y “diseñará, planificará y evaluará procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de forma individual como junto a otros profesores” (Universidad Autónoma de Madrid [UAM], 2016). Y en el caso de la UCM, en la área de las competencias de evaluación, hacen hincapié en el módulo “didáctico y disciplinar”, de modo que después de cada disciplina, se ha establecido valorar las distintas estrategias metodológicas de las diferentes áreas del conocimiento, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y la Literatura (UAM, 2016).

## 6.2.3.4. Competencias III: Dimensión instrumental

Competencias de la gestión de la clase

Por lo que se refiere a las competencias de gestión la clase, no es una competencia sencilla, sino más bien todo lo contrario. Como ya se ha mencionado en el capítulo 5, en nuestro caso, la competencia de gestión de la clase solo se enmarca en el contexto de la aula y en las actividades educativas que determinan la calidad de estudio que mejoran la relación entre alumnado y profesorado y que promueven el desarrollo integral de la personalidad en la etapa de 6 a 12 años de edad, refiriéndose de manera concreta a las necesidades del alumnado, la estrategia de enseñanza y la resolución de problemas de estudio.

En realidad, en el año 2013, la Comisión Europea de Europa indicó los requisitos de varias competencias clave para los docentes entre los que la competencia de gestión y estrategia (*classroom teaching/management skill and strategy*) y destacaba como una de las principales (Caena, 2013).

En el caso de España, para regular la competencia de gestión de la clase, la *ORDEN ECI/3857/2007* aunque no ofrece muchos detalles sí señala dos puntos importantes: por un lado, desde la perspectiva del docente, se ha de “fomentar la convivencia en la aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos”; además, desde el punto de vista del alumnado, los docentes tienen que “estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes”. En este sentido, los docentes han de colaborar tanto dentro de la aula como fuera, han de ser responsables tranquilamente de resolver los problemas entre los estudiantes y de las asignaturas, además, han de valorar los esfuerzos de los estudiantes y animarlos para estudiar mucho mejor.

Por lo que se refiere a la misma competencia, en el plan de estudios de la *ORDEN ECI/3857/2007* –para que los docentes puedan adquirirse las competencias adecuadas en el proceso de la enseñanza– se ha establecido que deben “conocer los procesos de interacción y comunicación en la aula”, así como “abordar y resolver problemas de disciplina”, “diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el



aprendizaje en la aula” con el fin de gestionar la clase adecuadamente enmarcándose en el contexto de la aula.

Por otra parte, en el caso de la ejecución, la UAM ha establecido las mismas capacidades que adquirirá el estudiante de Graduado en maestro en Educación Primaria con algunas de las doce competencias que deben adquirirse según la *ORDEN ECI/3857/2007*. Sin embargo, en el caso de la UCM no ha sido indicados los detalles en relación con los requisitos de dicha competencia.

### Competencias de la enseñanza efectiva

De la misma forma, la competencia en enseñanza efectiva se refiere a los métodos conducentes a la eficacia y a la calidad mejora en relación con la enseñanza. Por esta razón, se tratan los conocimientos didácticos y pedagógicos que se ha mencionado en la anterioridad. En el presente apartado, se intentará poner de manifiesto las metodologías en relación con la enseñanza eficacia en dos dimensiones: por un lado, desde la perspectiva del diseño de la enseñanza, por otro, desde la perspectiva de ejercer la enseñanza. En otras palabras, tratar de explorar dicha competencia en el plano practicable.

En el caso de España, la *ORDEN ECI/3857/2007* siendo una orden con el propósito de verificar los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, en los objetivos de competencias que los estudiantes deben adquirir, se ha dicho que, respectivamente, que han de “diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”; “fomentar la convivencia en la aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos”; y “estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes”. A través de dichos objetivos regulados, está claro que desde la perspectiva tanto del diseño de la enseñanza como de ejercer la enseñanza se ha hecho referencia a cómo será la enseñanza efectiva.

Por otra parte, a pesar de que no ha sido establecida la competencia en cuanto a la efectiva enseñanza para los docentes en Educación Primaria, ni las competencias adquiridas, ni en el plan de estudios de las universidades (en su caso con la UAM y la

UCM), las funciones del profesorado de la LOE se han establecido en varias dimensiones tales como la tutoría, la orientación educativa de los alumnos, y la atención al desarrollo integral del alumnado y “la investigación, la experimentación y la mejorar continua de los procesos de enseñanza correspondiente”, refiriéndose a todos los detalles en relación con la eficacia en el proceso de la enseñanza.

### Competencias de la Tecnología de Información y de Comunicación (TIC)

La Tecnología de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC), siendo un nuevo recurso en el siglo XXI, cada vez más se desempeña un importante papel en la vida, y especialmente en el ámbito de la educación, tanto en la enseñanza como en la formación inicial del profesorado. En el año 2011, la OCDE ha realizado un estudio con el propósito de promover la disposición para los países que no tenga la regulación correspondiente (Rizza, 2011).

En lo que se refiere a las competencias de la TIC, España atribuye importancia a dicha competencia del docente en la Educación Primaria. En las doce competencias que los docentes deben tener de la *ORDEN ECI/3857/2007* se indica que los docentes han de “conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación”, así como “discernir selectivamente la información audiovisual que contribuye a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural”. Por otra parte, hay que señalar que en el plan de estudios de la *ORDEN ECI/3857/2007*, la TIC, junto con la Educación física y las lenguas extranjeras, son los currículos principales del módulo optativo en él.

En el caso de UAM, el esquema del plan de estudios ya se ha establecido la asignatura “TIC para la sociedad digital” en el módulo de Sociedad, Familia y Escuela del primer curso de Grado en Maestro en Educación Primaria. Sin embargo, la UCM en el módulo “Competencias transversales” (CT) también ha establecido como necesario “conocer y utilizar las estrategias del uso de las TICs en el desarrollo profesional”.

Se considera que formar a los profesores en el uso y empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) es uno de los grandes retos, pues, la utilización de nuevos equipos y nuevas posibilidades de trabajo y nuevas maneras de comunicación todo requieren claramente un incremento de la competencia de los

docentes en esta cuestión, tanto en lo referido a maquinaria (*hardware*), como a los programas (*software*) (Rodríguez Domínguez, 2003).

### Competencias de la comunicación

De igual modo que en el capítulo 5, la comunicación del docente tienen dos objetos, uno es con el alumnado, el otro es con el compañero de sí mismo. Además de ellos, si fuera necesario, también habría que incluir la comunicación con la familia y con la comunidad que viven los alumnos. En este caso, la lengua utilizada para comunicar se define en tres tipos de lenguas: lengua materna, lengua extranjera y lengua escrita (en China, este también llamado lengua académica). Cabe señalar que en estas lenguas de España, se refiere a la lengua extranjera del futuro docente más que en China.

En cuanto a la importancia de la lengua, en Europa, tras varias reuniones en relación con las competencias clave, finalmente, en el año 2006, la Comisión Europea aprobó la *Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, con ella se estableció ocho competencias clave para todos los jóvenes (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006) en las que en cuanto a las competencias de comunicaciones incluyen tanto la “comunicación en lengua materna” como la “comunicación en lenguas extranjeras”.

En el ámbito de la formación del profesorado en Educación Primaria, España se concede importancia a la competencia de comunicación en distinto contexto de la cultura. Se indica en las doce competencias que deben adquirirse los docentes de la *ORDEN ECI/3857/2007* en donde dice que han de “abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lengua en contextos multiculturales y plurilingües”. Además de dicho aspecto, no se destaca nada más correspondiente desde la perspectiva de objeto de comunicación.

Sin embargo, desde la perspectiva de la utilización de la lengua para la comunicación, en el plano legislativo y oficial no se indica ninguna competencia especial para la comunicación entre el docente y el alumnado, ni entre el docente y su compañero. Es llamativo que en el módulo de Didáctico y disciplinar –en el ámbito de lenguas– en la *ORDEN ECI/3857/2007*, se indiquen varios detalles en relación con las competencias

con el fin de dirigir los estudios de lengua de los estudiantes de 6 a 12 años. De acuerdo con él, los maestros de Educación Primaria han de “comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación; adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil; conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura; hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente; conocer el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y sus enseñanza; fomentar la lectura y animar a escribir; conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas; afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera; desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.” (DECRETO ECI/3857/2007)

Sin embargo, dentro de plan de estudios conducente al título de Graduado en Magisterio en Educación Primaria desde la perspectiva de la realización en la UAM, se ha establecido la materia de lengua materna y literatura como la asignatura obligatoria con 6 créditos europeos en el primer y en el segundo curso. Esta materia se concreta en tres partes: Didáctica de la Lengua Española; Literatura Española, Literatura Infantil y Educación Literaria; además, el “Desarrollo Comunicativo y Lengua Oral y Escrita” en Educación Primaria, y la Obligatoria de Lengua Extranjera. Se realizan las tres partes en el segundo y el tercer curso, con 6 créditos europeos cada curso. Sin embargo, el Grado en Maestro en Educación Primaria de la UCM, en las competencias transversales (CT), habla de “dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos” y de “conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita en el desarrollo profesional”. Además de esto también menciona la necesidad de “aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación”, “conocer los fundamentos de los procesos de enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias del Lenguaje y Comunicación” dentro de la área de comunicación en lengua extranjera.

Desde la perspectiva europea, la competencia de comunicación debe ser un objetivo principal y ha de fomentarse de manera intensiva en la formación de los profesores porque se trata de un objetivo importante a lograr tanto en el ámbito de educación como en el ámbito de la formación del docente, por un lado; por otro, dicha competencia también puede facilitar la apertura y la relación con los profesionales de los demás países europeos con el fin de promover el desarrollo educativo en el contexto europeo, pero, según los datos que poseen los docentes presentan un acentuado déficit en esta cuestión, especialmente, en España es efectivamente acusado (Rodríguez Domínguez, 2003).

Competencias de la colaboración con los compañeros, la familia del alumnado, la comunidad y la sociedad

El siglo XXI es totalmente diferente de los siglos pasados, ya que, por un lado, la tecnología electrónica se ha desarrollado sin precedentes, y, por otro lado, la actualización del conocimiento ha conseguido una velocidad increíble. En estas circunstancias, a pesar de que el esfuerzo personal es una premisa, las competencias de colaboración con compañeros, con la comunidad y la sociedad, son imprescindibles para vivir, sobre todo, en la enseñanza. Por esta razón, los docentes de las escuelas tampoco desmiente la importancia de las funciones de estas competencias. En el contexto de Europa, desde el principio de enfatizar las competencias del ciudadano hasta las del docente, basándose en este proceso, en el año 2004 se definieron las competencias clave de los profesores agrupándolas en tres ámbitos: trabajar con el conocimiento y la información; trabajar con otros; y trabajar con y en la sociedad (Egido, 2011b). De estos tres ámbitos, dos están relacionados con la colaboración.

Por otra parte, en el caso de España, desde la perspectiva del maestro en Educación Primaria, se ha indicado que los docentes han de “diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro” y “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” (ORDEN ECI/3857/2007).

Para realizar la formación del profesorado en Educación Primaria, en el plan de estudios de la *ORDEN ECI/3857/2007* se ha prestado especial atención a este tema, en el módulo I: de formación básica, “Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual”, y en el ámbito de “Sociedad, familia y escuela”. En dichos módulos se ha puesto énfasis en las competencias relacionadas con entender a las familias y hacerse entender por ellas; por otro, con conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar del alumnado de la etapa Educación Primaria; y además, con cooperar con las familias y la comunidad y con conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilo de vida y educación con el contexto de familiar (ORDEN ECI/3857/2007).

En el caso de la UAM, en cuanto a dichas competencias del docente, tienen los mismos requisitos que los de la *ORDEN ECI/3857/2007*. Sin embargo, para el Graduado en Magisterio en Educación Primaria, la UCM también ha puesto énfasis en la

colaboración, en las “Competencias Transversales” (CT), a partir de las que los docentes han de “valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen” en el CT7, y en el CT9, “mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas” (Grado en Maestro en Educación Primaria UCM).

Además de lo dicho, las funciones del profesorado en la LOE también enfatizan la competencia de la colaboración del docente con las familias, con los servicios o departamentos especializados, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros, incluso, la participación en la actividad general del centro. A partir de dichas colaboraciones, se puede ver que el ámbito de cooperación del docente es más amplio y no se limita simplemente al contexto entre compañero, con la familia, y con la comunidad, además enfatizando más los centros educativos.

### Competencias del Prácticum

En el ámbito de la formación inicial del profesorado nunca se desatiende la importancia del Prácticum en Europa. En España, la *ORDEN ECI/3857/2007* se establece muy concretamente el centro en el que se va a realizar, su carácter y el periodo de la realización. A partir de él, “el Prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria”, proponiéndose menciones calificadoras con 30 créditos europeos.

Más en concreto, en las doce competencias que deben adquirirse los docentes estipulados en la *ORDEN ECI/3857/2007* de España, se destaca que los docentes han de “reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente”. Indudablemente, se ponen énfasis en las prácticas del futuros docentes como una manera de mejorar la calidad y reflexionar sobre la aula en el proceso de enseñanza.

Además, el plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria en el que una parte obligatoria será dicho Prácticum, incluyendo prácticas escolares y el trabajo fin de Grado. En cuanto a los requisitos, se pueden distinguir los siguientes: adquirir un conocimiento práctico de la aula y de la gestión de la misma; conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en la aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia; controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias; relacionar teoría y práctica con la realidad de la aula y del centro; participar en la actividades docente y aprender a saber hacer actuando y reflexionando desde la práctica; participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro; regular los procesos de integración y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años; conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas (ORDEN ECI/3857/2007).

En la *Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria*, excepto en el primer curso, en los otros tres cursos los futuros maestros han de realizar el Prácticum y trabajo de fin de grado, respectivamente, con 6, 12 y 27 créditos europeos, cada más curso, más el peso del Prácticum. En el caso del Grado en Maestro en Educación Primaria de UCM, los requisitos de las competencias en cuanto al Prácticum han sido regulados de igual modo que los de la *ORDEN ECI/3857/2007*.

#### 6.2.3.5. Competencias IV: Dimensión actitudinal y afectiva

En este epígrafe, la investigación se centra en las competencias de la dimensión actitudinal y afectiva. En efecto, la *ORDEN ECI/3857/2007* y otros documentos legislativos correspondiente no tratan sobre dichas competencias, quizá, por un lado, porque sea un proceso psicológico complicado y sea difícil para medir o regular en las leyes; por otro lado, en cierta medida, el Gobierno y las Administraciones Educativas todavía no se presten muy especial atención a estas competencias por las dificultades claras que entrañaría. Teniendo esto en cuenta, a continuación, se intentarán exponer

desde la perspectiva tanto de la definición como de la importancia que tienen en la materia.

### Motivaciones de gustar la enseñanza

Se considera que la selección del maestro ha de ser más rigurosa, no solamente dependiendo de los conocimientos y aptitudes, sino también incluyendo exploraciones psicológicas y psiquiátricas (Amiel-Lebrige y Pichort, 1980 citado por García Colmenares y Pinto, 1985).

En cuanto a las motivaciones para ser maestros, los estudiantes de magisterio pueden haber elegido esta profesión por querer “continuar estudios superiores”, “como último recurso” o por “no haber aprobado la selectividad” (García Colmenares y Pinto Martín, 1985). También se elige esta carrera no por vocación sino para ser funcionarios o tener más vacaciones (Molina y Illán, 2008). Como se ha visto, las motivaciones para la docencia son variadas y abarcan diferentes aspectos, pero la mayoría de los cuales que están ajenos al más estricto proceso de enseñanza-aprendizaje que no serán objeto del presente estudio por alejarse del tema central del mismo. Por esta razón, se elige la motivación de gustar la enseñanza para lógicamente eliminar otras no relativas a la profesión.

En el caso de España, a través de consultar las doce competencias que deben adquirirse los docentes y el plan de estudios de la *ORDEN ECI/3857/2007* no se ha encontrado ningún contenido relativo a la motivación de gustar la enseñanza del docente. Sin embargo, en el periodo de formación inicial del profesorado dicha motivación es como un factor determinante, puesto que se considera si en el principio de entrar en la universidad carece la orientación correspondiente con “motivación”, conducirán a o bien la falta de interés de aprender una carrera o bien la obligación por cursar los estudios necesarios (Sánchez Lisson, 2002; Gallardo y Vázquez, 2016). En otras palabras, la motivación de gustar la profesión es un factor determinante para los siguientes estudios y desarrollos de la profesión del maestro, si en el principio de entrar a la carrera se pierda, no es fácil para salvar y conseguir.

Basándose en dichas propuestas, se esperaba, igual que las conclusiones que nos presentan en el estudio de Gallardo y Vázquez (2016), que lo esperable y deseable sería que los estudiantes se decanten por el estudio de Magisterio por vocación, movidos por



su pasión hacia la enseñanza ya que son los gustos los que mueven al individuo a hacer y perseguir lo que les apasiona. Dicha apelación que se hacen por la motivación de gustar la enseñanza también es adecuada para el sistema de formación inicial del profesorado desde la perspectiva legislativa y oficial. Por tanto, en este caso, podríamos solucionar dos cuestiones, por un lado, regularlas de manera legislativa y oficial; por otro, buscar el modo de ponerlas en práctica cuando elige los estudiantes para admitir a los alumnos para la formación inicial del profesorado.

### Pasión por enseñar

De igual modo, en el caso de España, la pasión por la enseñanza es una competencia afectiva o actitudinal importante. Como ya se ha mencionado en el Capítulo 5, “el hecho de tener una buena idea de qué hacer en clase no es sólo el principio del trabajo de la enseñanza. Lo que influye positivamente en la vida de aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción” (Day, 2006, pp. 30). Entre ellas, por lo consiguiente, mantener y proteger los originales gustos por la enseñanza, además, convertir la pasión en la acción son los dos focos de atención indispensable en la formación inicial del profesorado.

Partiendo de estas propuestas, también hay que señalar que “estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores” (Day, 2006). Por lo tanto, basándose en dicha definición en relación con la pasión por enseñar, se configuran dos niveles: por un lado, si el docente no tiene suficiente energía, entusiasmo por enseñar, no se puede realizar la tarea educativa de manera mejorable; por otro lado, cuando tiene dichas premisas, cómo realizarlo en la práctica es otro asunto. En otras palabras, la pasión o el apasionamiento por enseñar del docente tiene que pasar por dos etapas: del aspecto interior (tener entusiasmos o energías) al aspecto exterior (realizar la práctica).

De igual forma, como se ha mencionado en el principio del apartado de competencias profesionales docentes del mismo capítulo, se analiza cada competencia docente a partir de los documentos legislativos (en el caso de España es en base a la *ORDEN ECI/3857/2007* y la LOE). Después de consultar los dos documentos

legislativos, no se ha encontrado ningún contenido y requisito relativo. A pesar de esto, los estudiosos no dudan de que tanto para la enseñanza del docente como para el aprendizaje del alumnado y para el desarrollo profesional del profesorado han necesitado la pasión por enseñar. Puesto que se considera que la pasión siempre está relacionado con la palabra “compromiso” (Nias, 1989 citado por Day, 2014), “era un término utilizado para distinguir a quienes tenían afecto, se entregaban y tomaban en serio el trabajo, de quienes ponían por delante sus propios interés.” (Day, 2006, pp. 77). Por otra parte, dicho compromiso del maestro, por un lado, está íntimamente relacionado con la satisfacción en el trabajo, el rendimiento del trabajo, por otro, tiene una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela. Además, respecto a la implicación personal en la tarea profesional, el docente que tienen el compromiso dice que “(...) pero tienes que seguir adelante, no puedes dejarte atormentar por el remordimiento y el enojo contigo mismo, porque mi nivel de compromiso señala que yo trabajo siempre con afecto, sensibilidad, integridad y honestidad (...)” (Day, 2006, pp.82).

Según esto, para encontrar los incentivos y recompensas para la pasión por la enseñanza, se espera que los maestros puedan revisar las creencias profesionales, reflexionar el contexto que se viven y se trabajan, además, participar las actividades de colaboración con sus compañeros y visitar a otras escuelas o centros educativos para compartir sus experiencias y aprender mutuamente (Day, 2006). Todo ello tiene por objeto de mantener viva la pasión, puesto que “la pasión no es un añadido, sino que ha de estar en el centro de la enseñanza” (Day, 2006, pp.192). En esta circunstancia, hace falta que el Ministerio de Educación y las Administrativas Educativas puedan dar más importancia a esta cuestión y promueven las reformas y leyes necesitas para garantizar, evaluar y mantener la pasión por enseñar del docente.

### Competencias emocionales

Por lo que se refiere a la competencia emocional (CE), se indica que los “conocimientos”, “capacidades”, “habilidades” y “actitudes” que se consideran necesarios para tanto comprender como expresar y regular de forma apropiada los fenómenos de las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007; Peñalva, López y Landa, 2013). Respecto a su desarrollo en el ámbito de la educación, de misma forma, en el contexto

occidental, los autores también indican que desde hace mucho tiempo ha sido marginada o relegada en beneficio de la razón de la emoción (Nodding, 1996 citado por Day, 2006).

A partir del momento en que se admite que las emociones son fundamentales para la enseñanza, más estudios discuten sobre el proceso de trabajo de la emoción y la relación entre la emoción y los niveles de rendimiento. A través de varias investigaciones neuro-científicas y psicoterapéuticas, se puede demostrar que nuestra capacidad para funcionar intelectualmente depende mucho de nuestro estado emocional (Salzberger-Wittenberg, 1996 citado por Day, 2014). En concreto, en el ámbito de la enseñanza, se demuestra que “el sentimiento y la emoción tienen un papel vital en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, dado que, a través de nuestro mundo emocional subjetivo, desarrollamos nuestra realidad interior y exterior y damos sentido a nuestras relaciones y, en último término, a nuestro lugar en el mundo.” (Day, 2006, pp. 67). Por lo consiguiente, sería aconsejable que los docentes tengan un sentido claro de identidad, sepan quiénes son, en qué circunstancias enseñan y qué influye en que la docencia sea esencial para la práctica de una profesionalidad apasionada (Day, 2006).

Partiendo de dichas propuestas y sugerencias, han consultado los documentos legislativos desde la perspectiva nacional con el fin de encontrar los requisitos de los futuros docentes. En concreto, se ha consultado la *ORDEN ECI/3857/2007* y otros documentos correspondientes para conocer los detalles y las disposiciones relativas en cuanto a la competencia de emoción. Finalmente, a través de la consulta de las competencias que los docentes deben adquirirse, desafortunadamente, la competencia emocional todavía no pertenece a las competencias ni básicas ni específicas en el plan de estudios del maestro en Educación Primaria. Puesto que a pesar de que la inclusión de las competencias emocionales en el currículo de formación inicial del profesorado puede ser acertada, en la práctica estas normalmente no poder ocupar un primer plano en el conjunto de competencias docentes (Bisquerra, 2005; López-Goñi y Goñi, 2012; Peñalva, López y Landa, 2013).

A pesar de este preocupante déficit, afortunadamente, en España se han realizado algunas investigaciones sobre las competencias emocionales de los alumnos universitarios (Peñalva, López y Landa, 2013). Por ello, en esta circunstancia, se espera que cada vez más las administrativas educativas puedan poner más atención a dicha competencia en la enseñanza y elaboren las reformas políticas y los requisitos relativos para formar a los futuros docentes de manera concreta.

#### 6.2.3.6. Competencias V: Creencias de profesión: aprendizaje permanente

La razón de centrarse en la competencia del aprendizaje permanente se ha expuesto en el correspondiente parámetro –creencias de profesión– del Capítulo 5 (véase apartado 5.2.3.6.), por lo que no se va a repetir, en el siguiente, se intentará exponer la evolución y el desarrollo de dicha competencia del docente en el contexto español.

#### Competencias del aprendizaje permanente

En un principio, el concepto “*life-long education*” fue propuesto por Paul Lengrand<sup>12</sup> (1910-2003) de Francia. Este concepto proviene de los cambios sociales, porque de los principios del Siglo XX a hoy en día la sociedad cada vez más cambiante en el plano económico, político, incluso, en el crecimiento de población. Lo más importante es que, nos afrontamos a los avances en el conocimiento científico y tecnológico. En este sentido, si no se renueva el método de aprendizaje o estudio, no se puede seguir el ritmo del desarrollo y el avance. Según esta estela, cada vez más personas quieren aceptar el concepto de “*life-long education*” o “*life-long learning*”, llegando incluso a convertirse en el tema principal de la decimoquinta reunión de la UNESCO.

Naturalmente, basándose en esta idea, con el desarrollo de la formación inicial del profesorado, el “aprendizaje permanente” o “*life-long learning*” se ha convertido en un concepto en la área de formar al futuro docente. Antes de consolidar la formación inicial del profesorado, las competencias clave y el aprendizaje permanente han sido desarrollados de forma simultánea, interrelacionada y complementaria, puesto que los dos están igualmente presente en las políticas educativas actuales de la Unión Europea (Valle y Manso, 2013). Por lo tanto, el aprendizaje permanente, lógicamente, se ha convertido en una política o directriz en la formación del profesorado.

---

<sup>12</sup> Paul Lengrand: nacionalidad de Francia. Fue el defensor de la corriente “*life-long education*”. Y el trabajo académico representativo fue “*Una Introducción a la Educación Permanente*” (1965) en el que se dividió en dos apartados, por un lado, el autor intentó explicar los desarrollos de la Educación Permanente; por otro lado, propuso las sugerencias como la concretización del primer apartado.

Claramente, lo que pasa así igual que en España, en la *ORDEN ECI/3857/2007* se han propuesto los contenidos correspondientes para el aprendizaje permanente, pese a que no se regule detalladamente y variamente. A partir de dicha orden, se ha estipulado que los docentes deben “mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas”, y “adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”. En esta circunstancia, también, se espera que las administrativas educativas puedan dar importancia a dicha dimensión y superen las disposiciones relativas con más detalles para implementar y promover dicha competencia del docente.

#### 6.2.3.7. Explicación y revisión contextualizada de las fuentes

En la última categoría de descripción, se ha abordado el cambio del concepto de “competencia” a “competencia profesional docente” en el contexto de Europa y de España de la formación inicial del profesorado. A través del indicador “marco legal que regula las competencias docentes” puede verse que en España, han sido reguladas las competencias explícitas de cada etapa del sistema educativo, de Educación Infantil a Bachillerato y Formación Profesional. Limitándose al ámbito de la Educación Primaria, la *ORDEN ECI/3857/2007* ha regulado que los maestros de dicha etapa deben alcanzar el dominio de doce competencias profesionales de carácter general y los tres módulos en el plan de estudios concretando en la formación básica, la formación en las disciplinas académicas y su didáctica, y las prácticas realizadas en la escuela. En dichos módulos se contemplan todas las competencias que han sido abordadas en esta investigación, excepto las competencias actitudinales y afectivas y, las creencias profesionales. A pesar de que algunas competencias no son fáciles para medir y regular, se ha de enfatizar todo para elaborar un modelo de competencia más completo y perfecto.

#### 6.2.4. Síntesis conclusiva

A partir de la descripción y revisión previamente realizada tanto del sistema educativo (en general y la Educación Primaria en particular) como de la formación inicial del profesorado (también en general y la Educación Primaria en particular) incluso, las competencias profesionales docentes de primaria se extraen una serie de conclusiones

que serán expuestas a continuación: por una parte, en el caso del sistema educativo, de acuerdo con la LODE con la LOE, se ha configurado un sistema legislativo muy completo; además de esto, se han elaborado varias leyes complementarias, u órdenes etc. para ejercer y garantizar la realización de los fundamentos educativos. El sistema educativo español, en gran medida, pone énfasis en las diferencias del alumnado. Se puede verlas a través de la opción entre de enseñanza académica y la Formación Profesional en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos y las alumnas pueden elegir la línea la que quieren continuar. En cierta medida, tampoco se puede omitir la importancia de la autonomía tanto de la comunidad como los centros educativos y las universidades. Con esta autonomía, los profesores y los administrativos pueden elegir los recursos que son beneficios para sus propios centros educativos y a sus alumnos.

Por otra parte, en el ámbito de la formación inicial del profesorado, hay que señalar que después de terminar el proceso de la incorporación de dicha formación a la universidad, no se dispone de otras modalidades institucionales –excepto las facultades o los centros educativos– para los futuros docentes. Además, se tiende a poner de relieve las competencias docentes. Por ello, se han regulado las competencias obligatorias para los docentes de cada etapa. Basándose en dichas competencias, cada universidad puede elaborar y llevar a cabo la formación inicial según sus propias necesidades. Por último, para poner en prácticas dichas competencias, también se han aprobado el plan de estudios –la *ORDEN ECI* en cada etapa de educación– más explícito concretado en tres módulos, respectivamente, de formación básica, didáctica y disciplina y el Prácticum para los docentes de Educación Primaria.

## CAPÍTULO 7

### YUXTAPOSICIÓN Y COMPARACIÓN

Este capítulo trata de analizar la yuxtaposición y la comparación de los indicadores del estudio comparado basada en los datos obtenidos que proceden de la fase descriptiva previa de los países, en su caso, China y España, con el fin de encontrar las convergencias y divergencias en cada categoría, tanto en la educación como en la formación inicial del profesorado y en las competencias profesionales docentes.

En él se recogen diversas categorías que seguidamente se procederán a desarrollar: Categoría I: el sistema educativo y la educación primaria, Categoría II: la formación inicial del profesorado y en Educación Primaria, Categoría III: las competencias

profesionales docentes de primaria para yuxtaponer y comparar las convergencias y divergencias de dichos parámetros e indicadores entre ambos países.

### **7.1. Parámetro 1: el sistema educativo**

El primer apartado de esta investigación –“el sistema educativo”– se centra en exponer los detalles en relación con la educación, sembrando las bases para conocer la formación inicial del profesorado y las competencias profesiones docentes. Dentro del mismo, este primer apartado que denominará “antecedentes históricos” se ocupa de la evolución de la educación, resultando indispensable para conocer y exponer todo lo demás, como se ha indicado.

#### **7.1.1. Antecedentes históricos**

Para enmarcar el contexto histórico, en la fase descriptiva se recogen los datos adecuados mediante la definición tanto del inicio del periodo de exposición como de la división del mismo periodo para yuxtaponer y comparar en un contexto más específico. Concretamente, se ha dividido varias fases debido a que el citado antecedentes históricos es muy largo. Partiendo de la aludida clasificación, se han definido los sub-indicadores para realizar las yuxtaposiciones en diversas etapas: la primera etapa, tiene un carácter inicial de configuración del sistema educativo; la segunda, es el proceso del desarrollo, de la reforma y del retroceso, etc.; y, el último, es el estado actual. Y toda la evolución de ellas se presenta en la Tabla 7.1.

Como se podrá observar, tanto de la lectura de la exposición como de la división de cada etapa, es llamativo concluir que ambos países, pese a que tengan distintas historias, culturas y políticas, muestran altos grados de coincidencias tanto en el periodo histórico como en los contenidos del desarrollo.



Tabla 7.1. Evolución histórica de la educación		
INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
<b>I etapa: el inicio de configuración del sistema educativo</b>	<p>I.1. 1902-1912 (el final de Dinastía QING)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- primer “<i>Sistema Educativo REN YIN</i>” concretando el sistema en Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior</li> </ul>	<p>I.1. 1900-1936 (el periodo de Alfonso XIII)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iglesia-Católica (la educación mantuvo su marcado contenido religioso)</li> <li>- la política educativa como la escuela y la docencia de calidad pedagógica</li> </ul>
<b>II etapa: desarrollo y retroceso: aprendizaje y reforma para enfocar el camino de educación</b>	<p>II.1. 1912-1949 (la República de China y el principio de la República Popular China)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizaje de otros países (Europa y Estado Unidos, Japón, Estado Unidos)</li> </ul>	<p>II.1. 1936-1957: crisis y reforma (el Franquismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el apogeo y crisis de la escuela del nacional-catolicismo</li> </ul>
	<p>II.2. 1949-1976</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- abandonó el aprendizaje de Estado Unidos</li> <li>- se promulgó su primer reglamento sobre educación sistema las <i>Decisiones sobre la Reforma del Sistema Educativo</i> en el periodo de la República Popular China</li> </ul>	<p>II.2 1957-1975 (el Franquismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se ha experimentado el cambio social y desarrollo económico y la continuación de la reforma educativa</li> <li>-1970: la <i>Ley General de Educación</i></li> </ul>
<b>III etapa: estable y actual desarrollo</b>	<p>III.1. 1976-1990</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1982: la <i>Constitución China</i></li> <li>- se emprendió a establecer el sistema educativo moderno, abarcando tanto las disposiciones concretas en relación con cada etapa como la formación inicial del</li> </ul>	<p>III.1. 1975-1990</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1978: la <i>Constitución Española</i></li> <li>- la <i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo</i> en el año 1990</li> </ul>

	profesorado	
	III.2. 1990-2010  - bajo la lema de mejorar la calidad de educación, el desarrollo de la misma se ha entrado una nueva etapa con carácter innovador completamente	III.2. 1990-2006  - la <i>Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación</i>  - la <i>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i>
	III.3 2010-actualidad  - se ha convertido la “Educación orientada hacia los Exámenes” en la “Enseñanza de Calidad”	III.3. 2006-actualidad  - la <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa</i>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia  <b>Nota:</b> FIP – formación inicial del profesorado		

En la primera etapa –el inicio de la configuración del sistema educativo– ambos países se ceñían a explorar el sistema educativo para su propio estado, pese a que en el caso de China, en ese momento, la educación no tenía un carácter religioso. En la segunda etapa en la que tanto China como España han experimentado un gran cambio social y se han llevado a cabo también grandes reformas en la educación para promover el desarrollo de ésta. En la actualidad, cada país se centra en sus propios problemas con la educación, realizando reformas a través de la aprobación de leyes y políticas educativas con el fin de promover la calidad de educación. En cada país se clasifica a su vez en otras tres sub-etapas para comprender los detalles de ellos, de acuerdo con la misma tabla, puede ver que a partir de los años 70 del siglo XX, ambos países se centra en la configuración del sistema educativo moderno, y, desde los años 90 del mismo siglo, se conceden la importancia a la calidad de la educación, y en la actualidad siguen mejorándola a pesar de que adopten distintas medidas.

### 7.1.2. Marco legislativo moderno

Realizar un estudio comparado mediante el marco legislativo moderno para conocer las convergencias y divergencias en relación del marco legislativo entre los países seleccionados en la investigación, normalmente es un buen paso imprescindible de los principales. Se atiende, sobre todo, a las leyes que han configurado el marco del sistema educativo de los mismos países, incluso, sus temas concretos en cuanto al sistema educativo con el propósito de comprender la configuración del sistema educativo en cada país.

Para comprender tal afirmación, se han analizado las siguientes dimensiones: tanto “la *Constitución*” como “las leyes educativas fundamentales/orgánicas para regular el sistema educativo” y “otras leyes educativas con el objeto de mejorar la calidad de educación”. Se ha tenido en cuenta primeramente la *Constitución Española* (1978) porque, siendo la norma suprema del ordenamiento jurídico español, nos aporta los fundamentos legislativos en materia de la regulación educativa. Y en el caso de China, se ha pasado casi de la misma manera con España. En cuanto a la dimensión establecida de “las leyes educativas fundamentales/orgánicas”, se han escogido la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) y la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) en China, además, en España se han escogido la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora de Derecho a la Educación* (LODE) y la *Ley Orgánica*

Huimin Zhang, 2018

2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para saber la regulación de los contenidos en materia educacional, o bien ampliamente o bien escuetamente. La última dimensión ha sido escogido al objeto de conocer la situación actual de la legislación en materia del énfasis en la calidad de la educación.

Se puede concluir que, desde una perspectiva general, ambos países garantizan el derecho a la educación y ejecutan políticas en materia educativa a partir de la *Constitución*, dictando diversas leyes que configuran el marco legislativo (véase Tabla 7.2.). Más en concreto, los dos países casi en la misma época –el año 1978 de España y el año 1982 de China– emprendieron y enfatizaron el papel de la educación en la *Constitución* propia; además, la promulgación de “las leyes educativas fundamentales/orgánicas para regular el sistema educativo”, al igual que el de la *Constitución* de ambos países, se dictaron igualmente en los años 80 del siglo pasado, en sus casos, la *Ley de Educación Obligatoria* (Asamblea Popular Nacional, 1986) en el año 1986 en China y la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora de Derecho a la Educación* en España. Por último, cabe señalar que en el caso de “otras leyes educativas con el objeto de mejorar la calidad de educación” en China no ha regulado alguna ley especializada en la mejora de la calidad de educación, pero eso sí tuvo lugar en España con la promulgación de La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE).

**Tabla 7.2.** Marco legislativo moderno del sistema educativo

INDICADORES		CHINA	ESPAÑA
Constitución	Año	- 1982, revisado de nuevo separadamente en el año 1988, 1993, 1994 y 2004	- 1978
	Los contenidos correspondientes	- “El Estado tiene que construir varias escuelas en las que se desarrolla la educación básica obligatoria, educación secundaria, formación profesional y educación superior, incluso, educación infantil”.  (artículo 19)	- “Todos tienen el derecho a la educación”;  - “La educación tendrá por objeto de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”;  - “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”.  (artículo 27)
Las leyes educativas fundamentales/orgánicas para regular el sistema educativo	Año y leyes	* La <i>Ley de Educación Obligatoria</i> del año 1986  * La <i>Ley de Educación</i> en el año 1995, la segunda revisión superada en el año 2015	* La <i>Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación</i> (LODE)  * La <i>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i> (LOE)
Otras leyes educativas con el objeto de mejorar la calidad de educación	Año y leyes	- NO, a pesar de que se ha superado varias disposiciones, regulaciones, etc.	- La <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</i> (LOMCE)
Fuente: Elaboración propia			

Por otra parte, en la misma área en materia específica en educación, tanto en la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) de China como en la LOE en España, se regulan de la misma forma temas como: las dimensiones del sistema educativo, profesorado, etc., a pesar de que en el caso de China, las regulaciones de los mismos, son más generales y amplias que en España. En este sentido, la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) de China con la versión revisada del año 2015, aunque se ha indicado que en él se incluyen las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación superior, no han sido expuestos todos los detalles tanto de organización del plan de estudios como de las evaluaciones de cada etapa como España. Estos, se han promulgado en China específicamente y separadamente en los siguientes años con diferentes regulaciones, ordenaciones o disposiciones.

En cuanto al estudio y análisis de los temas referidos de las leyes fundamentales/ orgánicas educativas, ésta se puede observar en la Tabla 7.3. en la que los datos de los dos países nos aportan las divergencias. Por un lado, en lo que se refiere al centro docente, en el caso de España, se contemplan las modalidades de los centros públicos y los privados y los detalles de cada uno, mientras que en China la regulación correspondiente contempla de manera más sencilla y breve que en España. Por otro, la inspección del sistema educativo, según la LOE (2006), “se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejorar del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza” (LOE, artículo 148.3); sin embargo no es lo mismo en China, porque no se indicó nada en detalle en cuanto a esta inspección del sistema educativo. Por último, en cuanto a la comunicación y cooperación internacional, en China, a lo largo del desarrollo de educación, como ya se ha mencionado en la fase descriptiva, se ha realizado un proceso del aprendizaje de los países occidentales, tales como Europa y Estado Unidos, Japón y Unión Soviética. Siguiendo esta estela, en la actualidad, basándose en las experiencias nativas de manera más complicada, China no ignora el aprendizaje y la cooperación internacional, pero eso no ha pasado igual en España.

<b>Tabla 7.3.</b> Los temas concretos de las leyes fundamentales/orgánicas educativas		
<b>INDICADORES</b>	<b>CHINA</b>	<b>ESPAÑA</b>
<b>Principios generales educativos</b>	SÍ.	SÍ.
<b>La educación y la sociedad</b>	SÍ. Se indica que la sociedad ha de aportar las condiciones y garantizar el desarrollo de educación	NO
<b>Responsabilidades legislativas correspondientes</b>	SÍ. Se regula todas las responsabilidades del alumnado, los docentes, los colegios y gobierno local que impiden el desarrollo de la educación	NO
<b>Sistema educativo</b>	SÍ, pero no se concreta desde la perspectiva tanto de organización del plan de estudios como las evaluación.	SÍ, se concreta desde el punto de vista de principios generales, objetivos, organización del plan de estudios y las evaluaciones.
<b>Profesorado</b>	SÍ,	SÍ,
<b>Centros docentes</b>	NO.	SÍ, sobre todo se enfatiza la participación, autonomía y gobierno de los centros.
<b>Alumnado</b>	SÍ.	SÍ.
<b>Los colegios y otras instituciones educativas</b>	SÍ.	SÍ.
<b>Evaluación del sistema educativo</b>	NO. Pero se regula separadamente en otra forma.	SÍ.
<b>Inspección del sistema educativo</b>	NO.	SÍ.
<b>Recursos económicos</b>	SÍ. Se representa en el tema de Inversión educativa y garantía.	SÍ.

Huimin Zhang, 2018

<b>Equidad en la educación</b>	NO.	SÍ. Se distingue varias medidas y estrategias para adaptar las distintas necesidades del alumnado.
<b>Comunicación y cooperación internacional</b>	SÍ.	NO.
<b>Adicionales disposiciones</b>	SÍ.	SÍ.
<b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de la <i>Ley de Educación China</i> (1995) y la <i>Ley de Organización de España</i> (2006)		

### 7.1.3. Organización actual del sistema educativo

Para que se puedan analizar bien las convergencias y las divergencias de la organización del sistema educativo entre los dos países, se utilizará la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en adelante, CINE) para la comparación del sistema educativo, dado que cada país tiene sus propias organizaciones de la etapa educativa, por ello, si tratamos de compararlos de manera científica utilizando un “Sistema de Referencia”, la CINE es una buena opción. Este es el sistema de referencia que la investigación de la UNESCO ha aconsejado, indicando que “garantizar la comparabilidad de los datos es un requisito indispensable para entender e interpretar correctamente la información, los procesos y los resultados de los sistemas educativos desde una perspectiva global. Esto se puede lograr mediante la aplicación de la CINE, el marco de referencia estándar utilizado para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables.” (Instituto de Estadística de UNESCO, 2013, Prólogo III).

En realidad, “la CINE representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio” (Instituto de Estadística de UNESCO, 2013, pp.6). Normalmente, la CINE utiliza nueve niveles en los que se han indicado las características principales, los criterios de clasificación, etc. de cada etapa del sistema educativo. En este apartado, solo se atiende a las características principales, sobre todo, las finalidades de cada etapa con el fin de realizar una comparación con las mismas de cada etapa de ambos países seleccionados.



En el nivel 0 de la CINE de la Educación Infantil, podemos distinguir dos fases: desarrollo educacional de la primera infancia y educación preprimaria. Los dos programas “se caracterizan por privilegiar un enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar”, y “están generalmente encaminados a desarrollar las destrezas socio-afectivas y académicas que permitirán al niño participar activamente en la vida social e ingresar a la educación primaria” (Instituto de Estadística de UNESCO, 2013, pp.28). En cuanto a la edad del ingreso, la primera fase abarcaría a los niños entre 0 y 2 años; la segunda fase o etapa se encuentra dirigida a los niños comprendidos entre los 3 años de edad hasta el inicio de la Educación Primaria. Esta etapa posee distintas denominaciones: educación y desarrollo de la primera infancia, jardines de infancia, preescolar o Educación Infantil.

En el nivel 1 de la CINE, que abarca la Educación Primaria, los alumnos tienen que desarrollar las destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas y sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social en la Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto a la edad del ingreso, generalmente, la edad habitual o legal no es inferior a los 5 años ni superior a los 7 años de la edad y la edad de salida se encuentra en los 12 años. En cuanto a la denominación dicha etapa puede denominar Educación Elemental o Educación Básica.

En el nivel 2 de la CINE se encuentra la Educación Secundaria Baja u Obligatoria, también denominada primer ciclo/grado inferior de escuela secundaria (abarcando la CINE 2 y 3), escuela media, *junior secondary school*, *middle school* o *junior high school*. En cuanto a las finalidades de dicha etapa, según el Instituto de Estadística de UNESCO (2013), nos señalamos que la enseñanza se encuentra destinada a reforzar los resultados de aprendizaje del nivel 1 de la CINE, a sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida. Respecto a la edad del ingreso, puede variar entre los 12 y 13 años de edad, aunque la edad más común es de 12 años, y, normalmente, los estudios duran cuatro años.

En el nivel 3 de la CINE se encuentra la Educación Secundaria Superior o Bachillerato, también denominada escuela secundaria (segundo ciclo/grado superior), *senior secondary school* o *(senior) high school*. Los objetivos de dicho ciclo, de acuerdo con el Instituto de Estadística de UNESCO (2013), se concretan en: consolidar la Educación Secundaria como preparación a la Educación Terciaria o para proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos, impartir a los estudiantes un tipo de instrucción más

diversificada, especializada y avanzada que en el nivel 2 de la CINE y presentar un mayor grado de diferenciación, ofreciendo un espectro más amplio de opciones y ramificaciones dentro de mismo nivel. En lo que se refiere a la edad de ingreso en dicho nivel puede variar entre 14 y 16 años y la edad de salida fluctúa entre 17 o 18 años con una duración doce o trece años a partir del inicial del nivel 1 de la CINE.

El siguiente nivel, según el Instituto de Estadística de UNESCO (2013) nivel 4 de la CINE, nos encontramos con la Educación Postsecundaria no Terciaria en la que se proporciona a las personas que han concluido el nivel 3 de la CINE las certificaciones no terciarias, requeridas para avanzar a la Educación Terciaria (Educación Superior) o bien para insertarse en el mercado laboral en el caso que sus certificaciones del nivel 3 de la CINE no les otorgaran el ingreso en este nivel. La finalidad es forzar los conocimientos adquiridos en Educación Secundaria como preparación para el mercado laboral y para la Educación Terciaria. La formación en dicho nivel, los conocimientos, destrezas y competencias impartidos en este nivel está por debajo del nivel de complejidad de la Educación Terciaria.

Los niveles del 5 hasta nivel 8 de la CINE se centran en el estudio de la Educación Terciaria. Cada uno de ellos se encuentra especializado en parte de la Educación Terciaria, de tal forma que el nivel 5 de la CINE se centra en la educación terciaria de ciclo corto, el nivel 6 de la CINE en el grado de educación terciaria o nivel equivalente, el nivel 7 de la CINE se dedica al grado de maestría, especialización equivalente y el nivel 8 de la CINE se corresponde con el doctorado o equivalente. Por otra parte, el nivel 5 de la CINE tiene un carácter profesional y práctico, siendo un tipo de formación profesional que ayuda al estudiante a introducirse en el mercado laboral o bien para ingresar en los estudios universitarios. Para poder llegar al nivel 5, se requiere que los alumnos hayan finalizado los programas de nivel 3 o 4 de la CINE, pues, éstos determinan el acceso a la educación terciaria.

El nivel 6 de la CINE correspondiente al grado en educación terciaria o nivel equivalente, también se denomina primer ciclo universitario. En este nivel, los estudiantes tienen que adquirir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias, sobre todo, de manera teórica, pese a que puede incluir un componente práctico. Para ingresar, el alumno tiene que haber aprobado un programa de nivel 3 o 4 de la CINE.

El nivel CINE 7 es nivel de maestría, especialización o equivalente. Según el Instituto de Estadística de UNESCO (2013, pp. 53), “una vez cursados los programas de nivel 6 de la CINE, el estudiante puede continuar su educación en el nivel 7 de la tan

mencionada CINE, si bien no todos los programas de nivel 6 de la CINE dan acceso al nivel 7 de ésta”. Dicho nivel también se denomina maestría o magisterio. En cuanto a las finalidades, “suelen tener como principal objetivo impartir al estudiante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o una certificación equivalente”. La instrucción tiene un carácter esencialmente teórico (UNESCO, 2013, pp. 40).

Por último, el nivel 8 de la CINE es el grado de doctorado o equivalente. En su caso, también existen varias denominaciones, por ejemplo PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, Doctorado y otros términos similares, porque las diferentes nomenclaturas varían según el país. En este nivel, el aprendizaje tiene un carácter investigador. Para ingresar a dicho nivel, tienen que conseguir haber aprobado un programa de nivel 7 de la CINE. Y “las calificaciones otorgadas por el nivel 8 de la CINE dan acceso a profesiones que exigen un alto nivel de competencias académicas, a cargos de investigación en la administración pública y la industria, así como a cargos de docencia e investigación en instituciones que imparten educación en los niveles 6, 7 y 8” (Instituto de Estadística de UNESCO, 2013).

Basándose en las informaciones antes expuestas por la CINE y en los datos del sistema educativo relacionados con los dos países, ya se ha tratado la materia principal y se puede observar la Figura 7.1. “CINE y sistema educativo” y la Tabla 7.4. “CINE y las finalidades de la etapa de educación”. Seguidamente, se van a exponer sus convergencias y divergencias en cuanto al sistema educativo y CINE, a través de un “sistema de referencia” para facilitarlas de manera aparente. La Figura 7.1. se centra en poner de manifiesto las divergencias y convergencias desde la dimensión de la edad, la duración y el ingreso de cada etapa del sistema educativo y la Tabla 7.4 se centra en las finalidades de cada etapa en el caso de CINE y los sistemas educativos entre China y España.



manifiesto el desarrollo físico, afectivo, social y emocional, etcétera, como una base para desarrollar el aprendizaje en la área de los conocimientos, pero cabe señalar que en China se destaca el grado de cuidar a los niños. En la Educación Primaria, se centran, tanto la CINE como China y España, en el aprendizaje básico en lectura, escritura y matemática, pero se matiza que en el caso de China, se ha prestado más atención a la formación al alumnado en el amor a la patria, al pueblo y el socialismo, así como la moral social.

Tabla 7.4. Las finalidades del CINE y del sistema educativo chino y español			
Etapas educativas	China	CINE	España (LOE)
Educación infantil	- combinación de cuidado con educación	- dar apoyo al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional - familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar - desarrollar las destrezas socio-afectivas y académicas para la vida e ingresar a la educación primaria	- contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual - cooperar con los padres para respetar las responsabilidades de ellos
Educación primaria	- <u>Teniendo amor: al estado, al pueblo, el socialismo</u> - teniendo el interés de la ciencia - <u>respectando la moral social</u> - adquirir las capacidades de lectura, escritura, expresión y cálculo - aprendiendo el método científico de <u>hacer deporte y mantener saludable</u>	- desarrollar las destrezas básicas en lectura, escritura y matemática - sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social	- facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, el hábito convivencia - los aprendizajes de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad

Educación secundaria inferior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>el espíritu de patriotismo</u></li> <li>- la ética de ciudadanía</li> <li>- disponer una visión de la vida y la concepción del mundo</li> <li>- aprender el conocimiento cultural y científico</li> <li>- <u>desarrollar de la salud física y mental</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estar destinado a reforzar los resultados de aprendizaje de educación primaria</li> <li>- sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje</li> <li>- asimismo proporcionar a las personas destrezas relevantes para el acceso al mercado laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir los elementos básicos de la cultura(especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico)</li> <li>- desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo</li> <li>- prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos</li> </ul>
Educación secundaria superior		<ul style="list-style-type: none"> <li>- consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria</li> <li>- proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos</li> <li>- impartir a los estudiantes un tipo de instrucción <u>más avanzada que educación secundaria inferior</u></li> <li>- presentar un mayor grado de diferenciación y ofrecen un espectro más amplio de opciones y ramificaciones dentro de mismo nivel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que sean necesarios para las funciones sociales e incorporarse a la vida activa</li> <li>- capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior</li> </ul>

<p><b>Educación</b></p> <p><b>Superior</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igual que los contenidos de Educación Secundaria, pero con más profundidad</li> <li>- preparar para el ejercicio de actividades profesionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado: adquirir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias, sobre todo, de manera teórica, pese a que puede incluir un componente práctico</li> <li>- master: tener como principal objetivo impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o una certificación equivalente</li> <li>- Doctorado: el aprendizaje tiene un carácter de investigación, sino solo con cursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura</li> <li>- la preparación para el ejercicio de actividades profesionales</li> <li>- la difusión, la valorización y la transferencia del conocimientos a la cultura y la vida</li> <li>- la difusión del conocimiento y la cultura</li> </ul>
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia</p>			



Sentadas las bases para el aprendizaje, tanto para la CINE como para España la Educación Secundaria (inferior y superior) desempeña un papel muy importante para adquirir los conocimientos necesarios para ingresar en la Educación Terciaria, o para entrar en el mercado laboral. Por el contrario, en China, no se da importancia al conocimiento a la hora de entrar en el mercado laboral sino que se destaca el aprendizaje de la clase en la escuela. En otras palabras, de acuerdo con el sistema educativo actual chino, los alumnos cuando terminan sus estudios de secundaria inferior o superior, no tienen más opción que elegir entrar en la área tanto del mercado laboral como de la Formación Profesional, sino tiene que entrar en la universidad para continuar sus estudios tanto por los deseos de los padres como por la cultura. Además de ello, en esta etapa China también le da importancia al espíritu de patriotismo y a la salud física y mental del alumnado, así como a otros temas importantes de atención en Educación Secundaria.

En el caso de Educación Superior, tienen más convergencias entre los tres. En el caso del grado, tanto la CINE como España prestan más atención a los conocimientos teóricos con el fin de continuar ampliando los conocimientos en la siguiente etapa: Máster. Para Máster, realizar una carrera y adquirir las competencias académicas son las tareas más importantes. Y en el doctorado, para ellos tres, el aprendizaje siempre tiene un carácter de investigación. En el caso de China, el periodo del grado es igual que para la CINE y España, además, el grado de China también tiene un carácter teórico; sin embargo, tanto el Máster como el doctorado no tienen un carácter muy prominentemente investigador como en España, al menos, en la actualidad, según las políticas de dicha formación correspondiente son así.

## **7.2. Parámetro 2: la Educación Primaria**

### **7.2.1. Marco legislativo de la Educación Primaria**

En este epígrafe se intentará analizar la Educación Primaria desde la perspectiva del marco legislativo. Desde el punto de vista del estudio comparativo, se ha de tener en cuenta la elaboración tanto de la ley de educación básica como de la “ley especializada en Educación Primaria” y de “las otras normas especializadas en Educación Primaria” (v.g. la reforma educativa y la elaboración del currículo etc.), como los tres sub-indicadores

para exponer las convergencias y las divergencias en relación con la legislación de dicha etapa.

Estos tres sub-indicadores se los utilizan para realizar las comparaciones y conocer claramente las convergencias y divergencias entre los dos países seleccionados. Todos detalles se pueden observar en la Tabla 7.5.

Desde la perspectiva general, se puede concluir que los dos países intentarán regular las disposiciones correspondientes para Educación Primaria. De igual forma, se puede encontrar que los dos países dan prioridad a la ley básica educativa y “las otras normas especializadas en Educación Primaria”. En los siguientes párrafos, vamos a analizar una por una.

<b>Tabla 7.5.</b> Marco legislativo de la Educación Primaria			
<b>INDICADOR ES</b>	<b>SUB-INDICADOR ES</b>	<b>CHINA</b>	<b>ESPAÑA</b>
<b>Ley educativa básica</b>	- Clasificación de Ley	Ley: la <i>Ley de Educación</i> (1995)	Ley orgánica: la LOE (2006)
	- Longitud total	11 páginas (en total 86 artículos)	107 páginas (en total 200 artículos+27 otras disposiciones)
	- Longitud en cuanto a la educación primaria	1 página (2 artículos)	3 páginas (6 artículos)
	- Contenidos en cuanto a la educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la ejecución del sistema educativo (general)</li> <li>- la implantación del sistema de educación obligatoria (general)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- principios generales</li> <li>- objetivos de la Educación Primaria</li> <li>- organización (asignaturas)</li> <li>- principios pedagógicos</li> <li>- evaluación durante la etapa</li> <li>- evaluación final de Educación Primaria</li> </ul>

<b>Ley especializada en educación obligatoria (incluso educación primaria)</b>	- Nombre de la Ley	La <i>Ley de Educación Obligatoria</i>	NO
	- Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- principios generales</li> <li>- el alumnado</li> <li>- el colegio</li> <li>- el profesorado</li> <li>- la enseñanza</li> <li>- la garantía financiera</li> <li>- las responsabilidades legislativas</li> <li>- las disposiciones adicionales</li> </ul>	NO
	- Longitud total	- 8 páginas (63 artículos)	NO
<b>Otras formas especializadas en las dimensiones concretas en relación con educación primaria</b>	- Formas concretas	Las sugerencia, la reglamentación, el esquema, el reglamento, etc.	El Real Decreto, la Orden, etc.
	- Nombres de ellas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>Norma en relación con el plan de Estudios de Educación Obligatoria</i> (2011)</li> <li>- Las <i>Sugerencias sobre la Ejecución de Ley de Educación Obligatoria</i></li> <li>- La <i>Reglamentación de Ejecución de Educación Obligatoria</i></li> <li>- Las <i>Decisiones sobre la Profundización de la Reforma Educativa y la Promoción la Calidad de Enseñanza</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El <i>Real Decreto 126/2014</i>, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria</li> <li>- La <i>Orden ECD/65/2015</i>, de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria</li> <li>- La <i>Recomendación 2006/962/EC</i>, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia			

En cuanto a la ley educativa básica, nos encontramos que existen entre la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) en China y la LOE (2006) en España varias

divergencias tanto en el caso de los contenidos como en el caso de su extensión. Como ya se ha indicado (véase apartado 7.1.2.), China en su ley no regula los detalles de los contenidos en cuanto a las políticas educativas en la ley educativa básica, en su caso, en la *Ley de Educación* (1995), sino que sólo hace mención a la garantía de los derechos a la educación, teniendo para desarrollar su contenido otras regulaciones suplementarias y separadas, por ello, tiene solamente 11 páginas (86 artículos) de extensión. Por el contrario, en el caso de España, la LOE tiene un número de 107 páginas (en total 200 artículos más 27 de otras disposiciones), ya que en ésta si se desarrolla todas las etapas o modalidades de la enseñanza (v.g. Enseñanza de idiomas y Enseñanza Deportivas, etc.), es una ley más completa.

Respecto a los contenidos relativos a la etapa de Educación Primaria en las citadas leyes, en la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) de China no se han indicado las características o los requisitos específicos de dicha etapa, sólo se señala la obligatoriedad de ejecutar e implantar la política del sistema educativo y del sistema de Educación Obligatoria. Sin embargo, la LOE (2006), como se ha indicado, se centra de manera concreta en sus todos detalles: los principios generales, objetivos de la etapa, organizaciones de las asignaturas, principios pedagógicos y la evaluación durante la etapa y la final de Educación Primaria. Para desarrollar tales materias, China estableció la ley especializada en Educación Obligatoria (incluyendo la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria), dirigida a la enseñanza en los colegios. Contextualmente, esta ley se refiere a principios generales, el alumnado, el colegio, el profesorado, la enseñanza, la garantía financiera, las responsabilidades legislativas y las disposiciones adicionales. Posee una extensión de 8 páginas concretada en 63 artículos.

Por último, en cuanto a otras normas especializadas sobre Educación Primaria, hay que señalar que ambos países tienen por objeto establecer las normas legislativas suplementarias con el fin de posibilitar la realización de la enseñanza de Educación Primaria. Sin embargo, se regulan de distintas formas. En el caso de China, se utiliza la “Sugerencia”, la “Reglamentación”, el “Esquema” y el “Reglamento”, etc.; sin embargo, en España, la norma general para dicho desarrollo es el Real Decreto, seguida de la “Orden” y la “Recomendación”. Por último, a pesar de que tengan tantas divergencias, ambos países han desarrollado la disposición del currículo de dicha etapa detalladamente, tanto la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (Ministerio de Educación, 2011) en China como el *Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria*.

## 7.2.2. Principios y objetivos de la Educación Primaria

Porque los principios y los objetivos son las dos premisas imprescindibles de la Educación Primaria. El estudio de ellos que seguidamente se desarrollará procede de la *Ley de Educación Obligatoria* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986) en China y la LOE (2006) en España.

Este apartado contiene los criterios para comparar de acuerdo con dichas leyes tanto los principios como los objetivos con el fin de conocer las convergencias y divergencias entre los dos países; sobre todo, desde la perspectiva de los contenidos de las disposiciones. Estos criterios se pueden observar en la Tabla 7.6. En ella se concluye que China pone de relieve tanto el derecho a la educación del niño como las obligaciones con las que da cumplimiento a tal derecho y en España, tanto en los principios generales como en los principios pedagógicos, lo que se resalta son las habilidades personales y sociales del alumnado.

Tabla 7.6. Principios y objetivos de la Educación Primaria		
INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
Los principios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- garantizar la realización de los DERECHOS a la educación primaria</li> <li>- mejorar la CALIDAD educativa y promover el DESARROLLO INTEGRAL del alumnado</li> <li>- todos los niños son IGUALES ante la educación</li> <li>-el <u>Gobierno</u> debe proteger las oportunidades de la educación</li> <li>-el <u>Gobierno</u> debe asignar los recursos educativos y tomar las medidas de salvaguardar y</li> </ul>	<p><u>PRINCIPIOS GENERALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- afianzar el desarrollo personal y propio bienestar de los niños</li> <li>- adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo</li> <li>- desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad</li> <li>- integrar las distintas experiencias y aprendizaje del</li> </ul>

	<p>ayudar todas dificultades tanto de la región subdesarrolladas como de la familia y de los niños</p> <p>-el <u>Gobierno</u> tiene que supervisar la realización de la ley, la calidad de enseñanza y el desarrollo equilibrado entre diferentes religiones</p> <p>-el <u>Gobierno</u> debe recompensar las organizaciones que tengan gran contribuciones</p> <p>-la <u>Organización social e individual</u> acusar y denunciar el impedimento de ejecutar la educación primaria</p>	<p>alumnado para adaptar a sus ritmos de trabajo</p> <p><u>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS:</u></p> <p>- pone énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en prácticas de resolver dichas dificultades</p> <p>- adquirir las habilidades de comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de información y la comunicación y la educación en valores</p> <p>- <u>fomentar el hábito de la lectura</u></p>
<b>Los objetivos</b>	<p><u>DESTACAR EDUCACIÓN EN VALORES</u></p> <p>- formar a los estudiantes para tener los ideales, los morales, (los conocimientos de) la cultura y (los conocimientos de) la disciplina</p> <p>- tener el amor a la patria, al pueblo y el socialismo</p> <p>- tener el interés de la ciencia</p> <p>- respetar la moral social</p> <p>- adquirir las habilidades de lectura, escritura, expresión y cálculo</p> <p>- aprender el método científico de hacer deporte y mantener saludable</p>	<p><u>FOMENTAR EDUCACIÓN EN VALORES</u></p> <p>- conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia</p> <p>- desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo</p> <p>- adquirir habilidades de resolución de conflictos</p> <p>- utilizar de manera apropiada la lengua propia y la lengua extranjera</p> <p>- desarrollar las competencias matemáticas para resolver el problema</p> <p>- utilizar las tecnologías de la información y la comunicación</p> <p>- utilizar representaciones y expresiones artísticas</p> <p>- valorar la higiene y la salud</p> <p>- conocer y valorar los animales</p> <p>- fomentar la educación vial y prevenir los accidentes de tráfico</p>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

Desde la perspectiva de los objetivos, ambos países tratan de intensificar la educación en valores y el aprendizaje curricular. En el caso de la educación en valores en China, éstos se inclinan a los valores externos (tanto los ideales, los morales, la cultura y la disciplina como el amor a la patria, al pueblo y el socialismo); en otras palabras, dichos valores, en ocasiones, se considera que no están adecuados al desarrollo personal ni para la edad ni para el nivel cognitivo. Por esta razón, se considera en China que la educación en valores se debe basar en criterios dirigidos más al desarrollo personal y las características del ser humano con el fin de que los niños puedan conseguir un desarrollo tanto en el aprendizaje curricular como en el desarrollo de la sociedad.

De igual modo, en la área de los principios, se difieren los dos países. Puesto que China presta más atención al rol del gobierno. A través de los detalles de los principios de la Tabla 7.6., se puede concluir que la mayoría de ellos se refiere al Gobierno. Sin embargo, en España, en cuanto a ellos, se dividen tanto en los generales refiriéndose al desarrollo personal del alumnado como en los pedagógicos enfatizando los caracteres de pedagogía.

Resulta llamativo que en los principios de Educación Primaria en España –más en concreto en los principios pedagógicos– se potencia fomentar el hábito de la lectura. En este caso, a pesar de que China no indica nada al respecto a este extremo, en los últimos años cada vez más se pone de relieve la importancia de la lectura, sobre todo, la lectura de la asignatura de la Lengua China y Literatura para los alumnos de Educación Primaria. Puesto que se considera que la lectura influye mucho en el futuro de la vida del alumnado. Cada vez más provincias de China o los colegios, se aprueban más políticas educativas relacionadas a la lectura en el colegio para que garantizar una formación de la buena costumbre del alumnado.

### **7.2.3. Organización del plan de estudios/currículos de Educación Primaria**

Los currículos de la Educación Primaria, en cierta medida, desempeñan un papel importante para la calidad de la enseñanza de dicha etapa, puesto que su organización influye en el modo de realizar la enseñanza y su resultado.

En la fase descriptiva del estudio comparativo se recoge los datos de la *Norma en relación con el Plan de estudios de Educación Obligatoria* (义务教育各学科课程标准) regulado por el Ministerio de Educación (MOE, 2011a) en China y el *Real Decreto 126/2014, de 28*

Huimin Zhang, 2018

*de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* en España. Para realizar una comparación, se utiliza unos sub-indicadores para aclarar las convergencias y las divergencias entre ellos. En éste se analiza tanto la organización del currículo como la evaluación. El desarrollo de este epígrafe se puede observar en la Tabla 7.7. que finaliza concluyendo que ambos países tienen más divergencias en cuanto a la organización de los currículos entre ellos.



**Tabla 7.7.** Organización del plan de estudios/currículos de Educación Primaria

PAÍS	Grade	Competencias del currículo	Clasificación del currículo	Asignaturas	Objetivos/contenidos de aprendizaje	Evaluación del plan de estudios	
						Modos de expresión	Maneras de realización
CHINA	Primer curso(6-7)		- Módulo de idioma	<u>16 asignaturas:</u>	Se ha elaborado las distintas dimensiones de contenidos según cada currículo	- Antes: escala de 1 a 100  - En la actualidad: niveles sin calificación numérica	- sólo los exámenes  - los exámenes + el informe establecido según los estudios cotidianos por el profesor
	Segundo curso(7-8)			- lengua china y literatura			
	Tercer curso(8-9)			- Inglés			
	Cuarto curso(9-10)			- Japonés			
	Quinto curso(10-11)		- Módulo de ciencia	- Matemática	v.g. Lengua China y Literatura:  - leer y escribir  - lectura		
	Sexto curso(11-12)			- Física  - Química  - Biología  - Historia			

				- Geografía	- escritura				
			- Módulo moral	- Currículo Moral y la vida - currículo moral y social	- la comunicación oral				
			- Módulo de salud y arte	- currículo de arte integral - música - Deporte y salud - Arte	- el aprendizaje integrado				
<b>ESPAÑA</b> <b>A</b>						Durante la etapa	Final de la etapa (escala de uno a diez)	Durante la etapa	Final de la etapa
		-comunicación lingüística  - competencia matemática y  - competencias básicas en ciencia y tecnología	I. Asignaturas troncales	- Ciencia de la Naturaleza - Ciencia sociales - lengua castellana y literatura - Matemáticas - Primera lengua extranjera	- garantizar los conocimientos y competencias	Favorable o desfavorable	Insuficiente (1, 2, 3, ó 4)  Suficiente (5)  Bien (6)  Notable(7 u 8)	Un informe establecido según los estudios cotidianos	Un informe establecido según los estudios cotidianos

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- competencia digital</li> <li>- aprender a aprender</li> <li>- competencias sociales y cívicas</li> <li>- sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>- conciencia y expresiones culturales</li> </ul>	II. Asignaturas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación física</li> <li>- Religión, o Valores sociales y cívicos</li> <li>- una de las siguientes: 1) educación artística 2) segunda lengua extranjera 3) religión 4) valores sociales y cívicos</li> </ul>	- para ampliar los conocimientos específicos		Sobresaliente (9 ó 10)		
		III. Asignaturas libres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lengua cooficial y literatura</li> <li>- más áreas</li> </ul>	- con los requisitos propios para cada comunidad				

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (2011) de China y el *Real Decreto 126/2014* de España

En el caso de la organización curricular, difiere de un país a otro. En el caso de China, ésta se inclina a dividir los Cursos (年级) según la edad y el nivel cognitivo del alumnado, normalmente, cada edad pertenece a un año académico. Por ello, el nivel de los contenidos y los objetivos de cada mismo currículo se modifica dependiendo del avance del curso y de la edad. Sin embargo, en España no se destaca mucho el cambio de la edad, a su vez, se pone énfasis en el módulo de las asignaturas, puesto que se considera que ello puede configurar de manera conjunta para facilitar el aprendizaje de manera científica.

Respecto a las competencias curriculares, China no indica nada especial para regular los detalles; sin embargo, en cuanto a la clasificación del currículo, se divide en los módulos de idiomas, módulos de ciencias, etcétera, por esta razón, la organización de las asignaturas se diseña en un conjunto. Por el contrario, en España, a partir del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, se han distinguido claramente las competencias del currículo, tales como la comunicación lingüística, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, además, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, incluso, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la conciencia y expresiones culturales. En cuanto a las organizaciones de las asignaturas, se dividen en tres modelos: las asignaturas troncales, las específicas y las libres. Cada una tiene su propio currículo. Por último, en cuanto a otra diferencia, se regulan los objetivos de manera distinta entre los dos países, estableciéndose en China los objetivos según cada currículo y cada curso; sin embargo, en España, se organiza de acuerdo con el tipo de asignatura.

Por lo que se refiere a la evaluación del currículo, se difieren mucho desde distintos puntos de vista. En el siguiente apartado (véase apartado 7.3.) indicaremos en detalle la estructura y organización de la evaluación en Educación Primaria. Para completar las dimensiones de la evaluación del currículo, en este epígrafe se van a elegir dos parámetros: los modos de expresión y las maneras de realización, con el fin de conocer la organización en relación con el currículo.

En China, se organiza las maneras de realización la evaluación en cada curso de la etapa de educación primaria. Y el modo de expresión es con el resultado de los exámenes (utilizando escala de 1 a 100 de los exámenes, y resultando la escala 60 aprobado), actualmente sobre todo después de la promulgación del nuevo sistema de evaluación para la etapa, el informe evaluado y emitido por el profesor basándose en los estudios del alumnado es cada vez más importante, además, se cambia los modos de expresión de según la escala de puntuación del examen a según el nivel. Por el contrario, en España,

en cuanto a la evaluación del currículo para Educación Primaria se separa en dos fases: durante la etapa y al final de la etapa. En el caso de maneras de realización, en las dos fases se emplea el informe establecido por el profesor; sin embargo, en el caso de modos de expresión, en España, de forma que en la fase “durante la etapa”, la expresión del modo “favorable” o “desfavorable” sería lo común, pero en la fase final de la etapa, se emplea escala de uno a diez: insuficiente (1, 2, 3, ó 4), suficiente (5), bien (6) y notable (7 u 8), incluso sobresaliente (9 ó 10). Para revolver el resultado negativo en dos casos, dos modos de expresión tienen sus propias resoluciones. En relación con otros temas de evaluación lo veremos con más detalle seguidamente.

#### **7.2.4. Calendario lectivo, horarios y plan de estudios de Educación Primaria**

Basándose en los criterios anteriores que se refieren a las políticas de la etapa de Educación Primaria, en este apartado –calendario lectivo, los horarios y el plan de estudios– enfoca todos los aspectos de dos ciudades (el Shanghái y la Comunidad de Madrid) centrándose en el plan de estudios del curso 2016-2017.

En dicho análisis, se pueden apreciar dos aspectos, por un lado, se pueden ver las convergencias y las divergencias del calendario lectivo, los horarios y el plan de estudios entre dos ciudades desde la perspectiva de implementación más concreta; por otro, con dicho indicativo se puede ampliar la perspectiva de comparación sino solamente en el plano político nacional y legislativo.

En la fase descriptiva del estudio comparado, se recogen los resultados de acuerdo con los documentos educativos que proceden de las dos ciudades. Para conseguir las convergencias y las divergencias entre las dos, se han diseñado varios sub-apartados para la realización de la comparación. En el caso del calendario lectivo se han elaborado los siguientes: días lectivos oficiales, días sin lectivos; y en cuanto a los horarios se divide en organización de la semana, horarios lectivos, duración del estudio al día, duración de la clase y otras organizaciones. Además, en el caso del plan de estudios, se pone de relieve qué currículos tienen y qué el peso tiene cada uno a lo largo de la semana. Los resultados de la comparación se pueden observar separadamente en la Tabla 7.8. y 7.9.

Tabla 7.8. Calendario lectivo y los horarios de Educación Primaria en SHANGHÁI y la COMUNIDAD DE MADRID			
Indicadores		Shanghái	Comunidad de Madrid
Calendario lectivo	Días lectivos oficiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 01/09/2016 – 18/01/2017 (105 días, no incluido los sábados y domingos)</li> <li>- 16/02/2017 – 30/06/2017 (100 días, no incluido los sábados y domingos)</li> </ul> <p>Anualmente con el mínimo 205 días de estudios</p>	<p>- 01/09/2016 – 30/06/2017</p> <p>Anualmente con el mínimo 175 días de estudios</p>
	Días sin lectivos oficiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las vacaciones de Nueva Primavera: 19/01/2017 - 15/02/2017</li> <li>- las vacaciones de verano: 01/07/2017 - 31/08/2017</li> <li>- las <i>Medidas de Vacaciones y Festividades Nacionales</i></li> <li>- Día del Niño</li> <li>- Día de la Juventud</li> <li>- los días de Condiciones Climáticas Extremas</li> <li>- los días de la Contaminación del Aire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las vacaciones de Navidad: 23/12/2016 – 08/01/2017(ambos inclusive)</li> <li>- las vacaciones de Semana Santa: 08/04/2017 – 16/04/2017</li> <li>- las vacaciones de Verano: 01/07/2017 – 01/09/2017</li> <li>- Festividades y otros días no lectivos: día de Hispanidad, día de Todos los Santos, etc.</li> </ul>

<b>Horarios lectivos</b>	Organización de la semana	De lunes a viernes (ambos días inclusiva) en total 5 días	De lunes a viernes (ambos días inclusiva) en total 5 días
	Horarios lectivos	8:00/8:30 – 15:30/16:00	9:00-14:00
	Duración al día	8 horas	5 horas
	Duración de la clase	35 minutos (mínimo) – 45 minutos (máximo)	45 minutos
	Otras organizaciones	- 2 horas para comer y descansar  - 5 minutos/ 10 minutos para descansar entre clases	- 12:00-12:30 recreo cada día de lunes a viernes
<b>Fuente:</b> Elaboración propia			

**Tabla 7.9.** El plan de estudios (currículos) de Educación Primaria en SHANGHÁI y la COMUNIDAD DE MADRID

Indicadores	Shanghái						Comunidad de Madrid						
Curso total	5 años						6 años						
Áreas/Currículos	Currículos	Pesos semanales de los currículos: horas lectivas (课时)					Currículos	Pesos semanales de los currículos: horas naturales					
Lengua materna	Lengua China y Literatura	9	9	6	6	6	Lengua Castellana y Literatura	6	6	6	5	5	5
Lengua extranjera	Inglés	2	2	4	5	5	Primer lengua extranjera	3	3	3	3	3	3
Matemática	Matemáticas	3	4	4	5	5	Matemáticas	5	5	5	5	5	5
Ciencias de la Naturaleza	Ciencias naturales	2	2	2	2	2	Ciencias de la Naturaleza	1.5	1.5	1.5	2	2	2
Ciencias sociales	Moral y sociedad	2	2	2	3	3	Ciencias sociales	1.5	1.5	1.5	2	2	2
Artística	Música + Arte	2+2	2+2	2+2	2+1	2+1	Educación Artística	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Física	Educación Física	3	3	3	3	3	Educación Física	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Educación en valores	Se incluye en el currículo "Moral y						Religión/ valores sociales y cívicos	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5



	Sociedad”												
<b>Otras</b>	TIC + Tecnología Laboral + currículos desarrollados +Currículos Exploratorios	0+0+(5 +1)+1	0+0+ (4+1) +1	2+0+ (4+1) +1	0+1+ (4+1) +1	0+1+(4+1)+1	Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje	-	-	-	-	-	-
<b>Todas clases lectivas</b>		32	32	33	34	34		-	-	-	-	-	-
<b>Totales horas semanales (no incluido recreo)</b>		18.7h	18.7h	19.2h	19.8h	19.8 h		22.5h	22.5h	22.5h	22.5h	22.5h	22.5h
<b>Fuente:</b> Elaboración propia													

En cuanto al calendario lectivo, ambos países distinguen días lectivos oficiales y no lectivos. Para China, los alumnos de Educación Primaria en Shanghái tienen 205 días de estudios (no incluidas las vacaciones de Nueva Primavera y de Verano), sin embargo, la Comunidad de Madrid establece que los colegios garanticen como mínimo 175 días de estudios (sin incluir nada vacaciones). Por otra parte, los días no lectivos oficiales incluyen en común las vacaciones de Nuevo Año, de Verano de ambos países. Además de ello, en el caso de Shanghái se incluye los días de Vacaciones y Festividades Nacionales, el día del Niño, el día de la Juventud, y los días de Condiciones Climáticas Extremas y los de la Contaminación del Aire. Y la Comunidad de Madrid de España, según la *Orden 2049/2016, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2016-2017*, además de las vacaciones de Navidad y de Verano, también se regulan otras, tales como las vacaciones en Semana Santa, otras festividades (día de Hispanidad, día de Todos los Santos, etc.) y otros días no lectivos. En tercer lugar, los horarios lectivos de las dos ciudades difieren tanto en la duración del día como la duración de la clase. Más en concreto, los alumnos de Primaria en Shanghái tienen que quedarse en el colegio 8 horas, sin embargo en Madrid, son 5 horas. Las clases duran 35 minutos en Shanghái, a pesar de que normalmente dure 45 minutos en China, y en Madrid la clase de igual modo tiene una duración de 45 minutos.

En lo que se refiere al cómputo de horas del plan de estudios, dependiendo del peso semanal que se le da al currículo, en China el cálculo de horas de clase se hace en función de horas lectivas (课时) de la clase, pero en España son horas naturales.

Por otro lado, antes de enfocarlo detalladamente, hay que señalar que la duración total de Educación Primaria, en Madrid, es de 6 años. Sin embargo, en Shanghái se completa con 5 años en total aunque en China la mayoría dura también 6 años de Educación Primaria. Por esta razón, en el siguiente para saber los currículos, se expondrá sus pesos en concreto de acuerdo con los cursos de cada país.

En torno a los currículos, las dos ciudades tienen casi la misma organización y también se organizan en módulos, pese a que tengan distinta división: en Shanghái, los currículos se dividen en currículos básicos, currículos desarrollados y currículos exploratorios; pero en Madrid se distingue los currículos troncales, los específicas y los libres. Hay que especificar que en Shanghái se pone la educación en valores junto con la ciencia social (v.g. Moral y Sociedad), además, se separa la educación artística en dos apartados: la música y el arte (en el caso de China se indica la Pintura [美术]). Por último, en cuanto a las horas de cada currículo a la semana, generalmente, se puede observar que las dos ciudades dan más importancia a la Lengua Materna y Literatura.

Por lo que se refiere a las horas semanales, se puede concluir que en el caso de China, a medida que pasan al nivel más alto, las horas son cada vez mayores (desde 18.7 horas lectivas hasta 19.8 horas lectivas); mientras que en España cada año académico tiene mismas horas de duración (22.5 horas naturales); por otro lado, porque en España una hora lectiva equivale aproximadamente a 45 minutos, por tanto se puede concluir que las horas naturales de la clase a la semana de cada curso en China son menos que las de España. Basándose en dichos resultados, es llamativo que aunque en Shanghái los niños se quedan más horas en el colegio que en la Comunidad de Madrid, cada curso tienen menos horas lectivas que en la Comunidad de Madrid, es por lo que en Shanghái, se ponen muchos énfasis en otras actividades encaminada a mejorar la salud físico y psicológico de ellos tanto en la Gimnasia por la Radio (广播体操) como en el Ejercicios de Protección Óptica, etcétera, realmente, es una respuesta de poner en práctica del modelo educativo de la “Educación de Calidad” en China.

### **7.3. Parámetro 3: la evaluación en Educación Primaria**

#### **7.3.1. Estructura de la evaluación en Educación Primaria**

A lo largo de los apartados anteriores se han presentado las partes de evaluación (concretando en las maneras de realizar y el modo de expresión) en los dos países seleccionados según las leyes educativas de los mismos. No obstante, antes de exponer detalladamente las semejanzas y las divergencias entre los dos países, resulta imprescindible explicar los parámetros de comparación en relación con la evaluación. En esta ocasión, abarcan los aspectos de evaluación: el ámbito referido, los organismos/individuos responsables para ejercer y garantizar la realización de la misma; las funciones, finalidades y modalidades; y, por último, las orientaciones concretas de evaluación. En pocas palabras, todos los contenidos correspondientes a la evaluación.

El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.10. A partir de la información contenida en la fase descriptiva de estudio comparado, se puede concluir, al respecto, que desde el punto de vista general, los dos países seleccionados contemplan la elaboración de políticas educativas en relación con la evaluación así como tienen su propia tradición y política educativa. En el caso de China, se aplica un modelo

centralizado para evaluar, mientras España un modo descentralizado para la evaluación; las circunstancias que influyen en la evaluación, tal y como seguidamente se expone.

**Tabla 7.10.** Estructura de la evaluación educativa

INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
<b>El ámbito referido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alumnado</li> <li>- profesorado</li> <li>- los colegios públicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alumnado</li> <li>- profesorado</li> <li>- los procesos educativos</li> <li>- el funcionamiento de los centros docentes</li> <li>- la función directiva</li> <li>- la inspección y las propias administraciones educativas</li> </ul>
<b>Organismos/individuos responsables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el Gobierno</li> <li>- los Departamentos Administrativos Educativos</li> <li>- alumnado</li> <li>- profesorado</li> <li>- los colegios</li> <li>- directivos del colegio</li> <li>- la familia del alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el Instituto Nacional de Evaluación Educativa</li> <li>- el Gobierno</li> <li>- las Comunidades Autónomas</li> <li>- el profesorado de los centros docentes</li> </ul>
<b>Las funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ANTES: clasificación en niveles de manera alta y baja de acuerdo con las puntuación del examen</li> <li>-HOY EN DÍA: mejorar e incentivar el aprendizaje global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprobar el estudio durante la etapa y final de la misma</li> <li>- basándose en dichos resultados para adoptar las medidas adecuadas</li> </ul>

<b>Las finalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover el desarrollo integral del alumnado</li> <li>- mejorar las cualificaciones del alumnado (habilidades, capacidades, etc. )</li> <li>- enfatizar el desarrollo moral, la potencia y la creatividad</li> <li>- promover las modalidades múltiples</li> <li>- prestar más atención al proceso no solo destaca el resultado del estudio</li> <li>- promover la participación global (familia, docente, alumnado, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mejorar la calidad y equidad de educación</li> <li>- orientar las políticas educativas</li> <li>- aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo</li> <li>- ofrecer información de realizar los objetivos</li> <li>- proporcionar información de la consecución de objetivos españoles y europeos</li> </ul>
<b>Las modalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la evaluación en cada medio curso académico (每学期)</li> <li>- la evaluación final del curso académico (每学年)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la evaluación durante la etapa</li> <li>- la evaluación final de la etapa</li> <li>- *las evaluaciones del alumnado cada trimestre</li> </ul>
<b>La orientación concreta de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el desarrollo moral</li> <li>- la capacidad del aprendizaje permanente</li> <li>- el estado saludable físico y psicológico</li> <li>- la capacidad de estética</li> <li>- las cualificaciones integrales</li> <li>- tanto los conocimientos del estudio como la potencialidad y la creatividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los conocimientos de lengua y matemática y las competencias correspondientes</li> <li>- la evaluación de las asignaturas troncales</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

Como ya se ha mencionado, la diferencia más aparente entre los dos países es la administración política educativa: uno, centralizado y, otro, descentralizado. Por ello, en el ámbito de evaluación, China no se refiere a la evaluación en el plano nacional, puesto que el Gobierno y los Departamentos Administrativos Educativos se encargan de elaborar las políticas, pero les hace falta la propia inspección. Sin embargo, en el caso de España, se suma “la función directiva” y “la inspección y la propia administración educativa”, es decir, con las evaluaciones correspondientes, en cierta medida, se puede mejorar la función administrativa y realizar la inspección.

En materia de organismos/individuos responsables, China presta más atención a una participación integral del proceso de evaluación, abarcando el Gobierno, los Departamentos Administrativos Educativos, alumnado, profesorado, los colegios, incluso, directores del colegio y la familia del alumnado; mientras en el caso de España, aunque no se requiere una participación global, es evaluada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa que se encuentra especializado en ella para garantizar la calidad de la misma.

Por lo que se refiere a las funciones de evaluación, nadie duda de que los dos países consideran la evaluación como una medida de promover y mejorar la calidad de la enseñanza. Pese a que en el caso de China, antiguamente, se clasificaba a los alumnos en niveles de acuerdo con las puntuaciones del examen, hoy en día no se puede ignorar el papel de mejorar e incentivar del aprendizaje del alumnado. Además, a partir del análisis de la información realizado en la fase descriptiva entre los dos países, se puede decir, en lo referente a las finalidades, que los dos países tienen sus propios focos de atención. China destaca más los alumnos y sus estudios, así como el desarrollo integral o las habilidades relacionadas de ellos; mientras España intenta poner más énfasis en la realización de los objetivos educativos con el fin de mejorar la calidad de educación.

Con las modalidades, China, siguiendo su propia tradición, realiza la evaluación con dos maneras: a mitad de curso académico (期中) y a final de cada curso académico (期末), es decir, cada año académico se realiza dos veces la evaluación del alumnado. Por ello, durante todo periodo de Educación Primaria, los alumnos tienen que participar diez (en el caso de educación primaria con una duración de 5 años) o doce veces (en el caso de educación primaria con una duración de 6 años) de la evaluación. Sin embargo, España, según la LOE, la realiza en el tercero curso y al final de la etapa de Educación Primaria, además de ellas, se realiza a veces la evaluación del alumnado cada trimestre.

En cuanto a las orientaciones concretas de evaluación (评价的具体方法), en China hay que destacar varios aspectos en relación con el estudio del alumnado. Estos

Huimin Zhang, 2018

son, sobre todo, las cualificaciones integrales del alumnado, la capacidad de aprendizaje permanente, y la potencialidad y la creatividad. Puesto que antes de la reforma evaluativa, en China sólo se evaluaba los conocimientos de cada asignaturas, por ello, los alumnos fueron perdiendo el interés de estudiar. Para que no continuar con esta estela, la nueva política evaluativa china pone de manifiesto los aspectos globales; sin embargo, en España la evaluación de Educación Primaria ha seguido siempre el mismo camino, sin cambiar los contenidos de evaluación, que se enmarca en los conocimientos de asignaturas troncales más las competencias que adquieran en el proceso del aprendizaje.

### 7.3.2. Organización de la evaluación en Educación Primaria

Este epígrafe realiza un examen detallado de la evaluación de la etapa Educación Primaria, profundizando en diversos extremos como: el curso y las maneras para realizar la evaluación de Educación Primaria, los contenidos y los objetos, el resultado y las medidas de resolución en el caso negativo, con el fin de entender las convergencias y divergencias entre China y España.

En el siguiente, la Tabla 7.11. nos muestra los distintos datos que proceden de los dos citados países. Partiendo del contenido de la fase descriptiva de estudio comparado, se puede indicar que, desde la perspectiva de los contenidos regulados en la evaluación, en China estos son más amplio que en España; pero en España se han elaborado más medidas y resoluciones educativas que China.

Tabla 7.11. Organización de la evaluación			
INDICADOR ES	CHINA	ESPAÑA	
		Durante la etapa	Final de la etapa
<b>El curso para realizar</b>	Cada medio curso académico (期中) (cinco/seis veces )  Cada final del curso académico (期末) (cinco/seis veces)	El tercer curso académico (la primera vez )	- El sexto curso académico (la segunda vez)  - cada trimestre

Huimin Zhang, 2018

<b>Maneras de realizar</b>	Antes: Los Exámenes de medio del curso académico y el final de curso académico sólo	Según los estudios y las calificaciones ordinarias	Según los estudios y las calificaciones ordinarias
	Ahora: los exámenes + los estudios ordinales del alumnado		
<b>Contenidos y objetos</b>	<p><u>* en torno al alumnado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el desarrollo básico</li> <li>- el estudio del currículo</li> </ul> <p><u>* en torno al docente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ética profesional</li> <li>- comprender y respetar al alumnado</li> <li>- diseñar e implementar plan de enseñanza</li> <li>- capacidad de comunicación y reflexión</li> </ul> <p><u>* en torno a los colegios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- equipo de liderazgo escolar</li> <li>- sistema y administración</li> <li>- sistema de enseñanza e investigación</li> <li>- deporte y actividad artística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocimientos: expresión y comprensión oral y escrita, cálculo</li> <li>- competencias: resolución de problemas en comunicación lingüística y de la competencia matemática</li> </ul> <p>LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO ES EL FOCO DE ATENCIÓN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- competencia: en comunicación lingüística, matemática y en ciencia y tecnología, así como en logro de los objetivos de la etapa</li> </ul> <p>LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO ES EL FOCO DE ATENCIÓN, ADEMÁS , SE INTENTA ENCONTRAR EL PROBLEMA DE LOS COLEGIOS Y EL DE PRÁCTICA DOCENTE.</p>
<b>El modo del resultado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro de Crecimiento del Alumnado</li> <li>- Se expresa el resultado del examen en niveles, no se puede clasificar de manera alta o baja de acuerdo con las puntuaciones del examen, ni se puede anunciarlas en público</li> </ul>	Favorable y desfavorable	<p>En niveles:</p> <p>Insuficiente (IN)</p> <p>Suficiente (SU)</p> <p>Bien (BI)</p> <p>Notable (NT)</p>



	- Los comentarios del profesorado según los estudios ordinales del alumnado		Sobresaliente (SB)
<b>Medidas de resolución en el caso negativo</b>	- no hay disposición explícita	- Los alumnos han de repetir una sola vez con un plan de específico de refuerzo o recuperación; mientras los docentes han de adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias	- Las administraciones educativas establecen planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que hayan establecido
<b>Fuente:</b> Elaboración propia			

Si se tiene en cuenta el curso para realizar la evaluación, ambos países muestran divergencias, como ya se ha mencionado (véase apartado 7.1.3.), China la efectúa a cada mitad de curso académico y a cada final del mismo, es decir, en total realiza la evaluación diez (con una duración de cinco años) o doce veces (con una duración de seis años) en la etapa Educación Primaria; sin embargo, en el caso de España la realice en dos veces: en el tercero curso y el final de la etapa, aunque también se efectúa a veces la evaluaciones del alumnado cada trimestre. Por lo consiguiente, se considera que el hecho de que China lleva a cabo las evaluaciones con tanta frecuencia produce, en cierto sentido, un efecto negativo en éstas, puesto que los alumnos han de dedicar mucho tiempo a preparar los exámenes en cada curso, además, lo peor es que se dirige incorrectamente al aprendizaje encamando principalmente al examen. Aunque hoy en día la educación primaria realiza bajo el lema de la “Enseñanza de Calidad” de acuerdo con los documentos legislativos, todavía no ponen en prácticas en todas regiones en China de acuerdo con dicho lema.

En lo que se refiere a los contenidos de evaluación, el ámbito de aplicación en China es más amplio que en España. Se trata de la evaluación del alumnado, la del docente y la de los colegios. En cada caso tiene sus propios contenidos. Más en concreto, para evaluar a los alumnos, los contenidos de evaluación abarcan el desarrollo básico y el estudio del currículo de ellos; y en el caso de la evaluación del docente, se incluyen la ética profesional, la situación de comprender y respetar al alumnado y diseñar e implementar plan de enseñanza, así como la capacidad de comunicación y reflexión; además, para los colegios, se refieren a tanto el equipo de liderazgo escolar como el

sistema y administración y la enseñanza e investigación, así como el deporte y actividad artística (véase Tabla 7.11.) Pero en España, el foco de atención de evaluar se refiere solo al alumnado.

Para realizar una yuxtaposición en detalle entre China y España, se procederá a explicar la evaluación del alumnado. Además de los conocimientos de las asignaturas, China también pone énfasis en el desarrollo básico, abarcando más en concreto la moral, la cualificación cívica, las capacidades del aprendizaje, la capacidad de comunicación y colaboración, el deporte y la salud y la capacidad de estética, como se ha indicado en el Capítulo 5 (véase apartado 5.2.1.3.). En el caso de España, la evaluación de las asignaturas se efectúa teniendo en cuenta dos aspectos separados pero correspondientes: la adquisición de los conocimientos y la de las competencias correspondientes. La primera evaluación realizada en el tercer curso pone de manifiesto los dos aspectos, en este caso los alumnos que consigan el resultado desfavorable, el equipo del docente ha de adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias con el fin de que logren el buen éxito escolar, por un lado; por otro, si el alumnado consigue el resultado favorable, se puede admitir a la siguiente curso de la educación primaria. La segunda evaluación al final de la etapa, las competencias de aplicación de los conocimientos de dichas asignaturas son el foco de atención. Para este supuesto, las administraciones educativas de España han de establecer planes específicos para los centros públicos con los niveles inferiores con el fin de que realicen los objetivos elaborados. No obstante, en China, hay que tener en cuenta que el resultado de evaluación se compone de tres criterios que se complementan: Registro de Crecimiento del Alumnado, los exámenes expresados en niveles y los Comentarios del Profesorado. Como se ha visto, en China estos resultados cada vez son más subjetivos que antes, es decir, no hay una clara diferenciación entre “favorable” o “desfavorable”, y, en cuanto a las medidas de resolución, al menos, todavía no se ha regulado los detalles más en concreto.

### **7.3.3. Sentido y función de los resultados de la evaluación en Educación Primaria**

Nadie duda de que el sentido y la función de los resultados en relación de la evaluación, en cierta medida, determina la naturaleza de ella, porque con ellos se puede saber las situaciones del aprendizaje del alumnado, por otro, promueve las soluciones de los problemas durante la enseñanza. Por esta razón, basándose en los dos apartados anteriores –tanto en la estructura como en la organización de la misma– se intentará

analizar las convergencias y las divergencias en cuanto al sentido y la función de los resultados de evaluación de los dos países seleccionados.

En función de las informaciones aportadas en la fase descriptiva de los Capítulos 5 y 6 del estudio comparativo, se puede concluir que el sentido y la función fundamental de la evaluación en España es comprobar la adquisición de los conocimientos y las competencias vinculadas a las asignaturas, además, detectar los problemas existentes tanto en el alumnado como en el centro y en los docentes, por último y lo más importante, adoptar las medidas adecuadas para resolver tales problemas. Con todo ello, el objetivo final es: mejorar e incentivar el aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, China presta mucha atención al desarrollo básico del alumnado a través de la evaluación de los conocimientos adquiridos (véase apartado 5.2.1.3.), presentando los resultados en niveles no con clasificaciones de acuerdo con la puntuación del examen. El problema es que la ley educativa vinculada a la evaluación educativa todavía no se ha regulado medidas específicas para contrastar los distintos niveles del resultado.

#### **7.4. Parámetro 4: estructura organizacional de la formación inicial del profesorado**

##### **7.4.1. Antecedentes históricos**

En el presente apartado se intentará hacer un repaso desde una perspectiva general de la formación inicial del docente. En la fase descriptiva del estudio comparativo, se atiende a dicha historia a partir de la creación de Escuelas Normales en los dos países seleccionados. Basándose en todos los datos recogidos, se van a exponer las convergencias y las divergencias entre China y España.

El estado actual de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.12 en la que, yuxtaponiendo los indicadores de los antecedentes históricos teniendo en cuenta la división de los periodos históricos, se puede concluir que han experimentado el mismo proceso del desarrollo ambos países. En concreto, los procesos históricos han sido divididos en *periodos* de acuerdo con los progresos de formación inicial del profesorado de esta investigación. Pese a que en el caso de China se pueden encontrar atrasos debido a su historia (v.g. Revolución Cultural) y a las repeticiones de algunas circunstancias (v.g.

la incorporación de Escuelas Normales a la Universidad), ambos países coinciden en cuanto a tendencias y cambios en los últimos años centrados, sobre todo, en las competencias profesionales docentes.

Tabla 7.12. Antecedentes históricos de la formación inicial del profesorado		
INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
<b>I. periodo de inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1897s-1912s</li> <li>- con la elaboración del sistema de <u>formación del profesorado</u> en el principio (Escuelas Normales )</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1839s-1910s</li> <li>- con la elaboración del sistema de formación del docente (Escuelas Normales)</li> </ul>
<b>II. primer paso de desarrollo y la etapa de extensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1912s-1960s</li> <li>- con la elaboración del SISTEMA INDEPENDIENTE de formación del profesorado separado con la educación superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1910s-1960s</li> <li>- con las reformas realizadas sobre formación inicial del profesorado (el plan de estudios para las Escuelas Normales)</li> </ul>
<b>III. periodo de gran desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1960s-1990s</li> <li>- con la re-configuración del sistema de formación del profesorado y la <u>incorporación de la formación inicial del docente a la universidad</u>, y la independencia del sistema de FIP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1960s-1970s</li> <li>- la década muy importante en la que la formación del profesorado consiguió gran mérito, enfatizando la modificación y la reforma (v.g. la ruptura del modelo dual: modelo normalista y modelo académico)</li> </ul>
<b>IV. periodo de la transición y la incorporación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1990s-2000s</li> <li>- periodo de promover la participación de las universidades al sistema de formación inicial del docente con el objeto de mejorar la calidad del profesorado</li> <li>* <u>la incorporación de la formación inicial docente a la universidad</u> →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1970s-1990s</li> <li>- con la incorporación de la formación del profesorado a la Universidad, finalmente, obteniendo muchos méritos</li> </ul>

	<u>des-incorporación</u> (independencia del sistema de FIP) → <u>promover la participación de las universidades regulares al sistema de FIP</u>	
<b>V. periodo de prosperidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2000s-2010s</li> <li>- con el imperativo de la calidad de formación inicial del docente (a través de la reestructuración de institución de FIP)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1990s-2000s</li> <li>- con imperativo de la calidad del sistema educativo (LOGSE: la cualificación y especialización en la FIP)</li> </ul>
<b>VI. estado actual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2010s-actualidad</li> <li>- con el énfasis del desarrollo profesional y competencias docentes profesionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2000s-actualidad</li> <li>- acompañado convergencia europea y competencias docentes</li> </ul>
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia</p> <p><b>Nota:</b> FIP – formación inicial del profesorado</p>		

Por otra parte, además de dichas convergencias, también es necesario mostrar las divergencias. En primer lugar, desde la perspectiva general, el tiempo del desarrollo de la formación inicial del docente en China va a la zaga en España. Más en concreto, por un lado, como ya se ha indicado en la tabla, la creación de las Escuelas Normales de China se inició más tarde (en su caso se inauguró el año 1897) que España (en su caso se inauguró el año 1839), la cual es un indicador de la evolución del sistema educativo en cada país.

Por otro lado, tanto del “periodo de prosperidad” como del “estado actual”, el desarrollo de China también está atrás con respecto a España. En cierta medida, justamente esto es el resultado de los retrocesos y las repeticiones de la historia que han tenido lugar en la anterioridad en China. Más en concreto, se puede ver que en los años 60 del siglo pasado, el Gobierno chino intentó reconfigurar el sistema de la formación del docente a través de la promulgación de las leyes educativas, porque en ese momento había grandes retrocesos en la formación del profesorado, por tanto se esforzó, nuevamente, por mejorar la calidad de la misma. Pero a la vez, la “Revolución Cultural” fue otro golpe, frente al todo, al sistema de formación inicial del docente.

Además de dichos retrocesos, nadie duda de que las repeticiones en relación con la incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad fueron otra amenaza para la formación inicial del profesorado en China. Siguiendo la línea anterior de los años 60 y 90 del siglo pasado, China intentó esforzarse por seguir mejorando la calidad de la misma a través de la incorporación de las escuelas normales a la universidad. Quizás, en ese momento, las universidades aún no consiguieran un sistema completo del desarrollo, por ello, la incorporación no se efectuó y, por tanto, en esta circunstancia, la cancelación fue inevitable. A través de las décadas de esfuerzos, finalmente, China ha encontrado su propia manera de promoción: absorber y promover la participación de las universidades regulares al sistema de la formación inicial del profesorado, como un sistema paralelo con el objetivo de que promuevan el desarrollo de los dos. A través de dichas intenciones, se mejora finalmente la calidad de ellas.

#### **7.4.2. Marco legislativo moderno**

El otro indicador que forma parte del mismo parámetro comparativo estudió las referencias en cuanto al marco legislativo moderno a través de la exposición de las

legislaciones de formación inicial del docente con el fin de enfocar y entender la historia desde la perspectiva legislativa más profundamente. Dicho indicador se refiere en la actualidad a las leyes educativas especializadas en el profesorado, en concreto el apartado de la ley educativa fundamental/orgánica o las disposiciones en relación tanto con el profesorado como con las competencias profesionales docentes.

A partir del marco legislativo en cuanto a la formación inicial del profesorado, se ha elaborado la Tabla 7.13. en la que se puede observar los datos que proceden del análisis de la fase descriptiva del estudio comparado. Basándose en dichos datos, se puede considerar, desde un punto de vista general, que los dos países seleccionados tienen una finalidad común en el camino de configurar las legislaciones y explorar la profesionalización en cuanto a la formación inicial del docente. Dicha finalidad es perseguir las competencias profesionales docentes. Por esta razón, la cual también puede ser el resultado de buscar los caminos de profesionalización de los docentes. En tal sentido, para yuxtaponer más científicamente, se han diseñado los sub-indicadores correspondientes de acuerdo con la configuración del camino de profesionalización del docente.



<b>Tabla 7.13.</b> Marco legislativo en torno a la formación inicial del docente		
<b>INDICADORES</b>	<b>CHINA</b>	<b>ESPAÑA</b>
<b>Ley educativa fundamental/orgánica</b>	La <i>Ley de Educación</i> , 1995	LOE, 2006
<b>Ley especializada solamente en el Profesorado</b>	La <i>Ley del Profesorado</i> , 1993	NO.
<b>Legislaciones educativas en cuanto a las cualificaciones docentes</b>	Los <i>Reglamentos de Cualificaciones Docentes</i> , 1995	NO.
<b>Legislaciones educativas en cuanto a las competencias profesionales docentes</b>	La <i>Norma Profesional de Maestro (borrador)</i> (NPM), 2012:  - la <i>Norma Profesional de Maestro de Educación Infantil (borrador)</i>  - la <i>Norma Profesional de Maestro de Educación Primaria (borrador)</i>  - la <i>Norma Profesional de Maestro de Educación Secundaria (borrador)</i>	La Orden ECI para establecer los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten, 2007:  - la <i>Orden ECI/3854/2007</i> para el docente en Educación Infantil  - la <i>Orden ECI/3857/2007</i> para el docente en Educación Primaria  - la <i>Orden ECI/3858/2007</i> para el docente en Educación Secundaria y Bachillerato, etc.
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

Más en concreto, en cuanto al primer sub-indicador, los dos países han enfatizado el papel y han indicado las funciones del docente en la ley educativa fundamental/orgánica. En España se matiza que ya ha referido a todos aspectos en detalle en las disposiciones en relación con el profesorado, concretando en funciones del profesorado, profesorado de las distintas enseñanzas, y formación del profesorado, asimismo, también han hecho referencia al reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado. Lo más importante es que se ha expuesto detalladamente los centros docentes. Es decir, en el caso de España, la LOE ha tratado de aspectos muy completos

Huimin Zhang, 2018

en relación con el profesorado. Sin embargo, en el caso de China, la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) solo nos aporta aspectos generales como el marco para dirigir al profesorado, por ello, ha sido aprobada la ley especializada en el docente que se llama la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993).

Por otra parte, otra divergencia aparente existente en ambos países es el énfasis de las cualificaciones docentes. Como ya se ha indicado en el capítulo 5 del estudio comparativo, desde la fundación de República Popular China, al principio se enfrentaron a la dificultad de la falta de suficientes maestros y los centros educativos tanto para la Educación Primaria como para la Secundaria. Por ello, durante mucho tiempo la cantidad de docentes fue un problema a resolver, pero se ignoraba la calidad del cuerpo docente. Hasta los años 90 de siglo pasado, cada vez más se pone de relieve tal problema, y el Gobierno aprobaron las disposiciones correspondientes para que garantizaran las cualificaciones del docente, por ejemplo los *Reglamentos de Cualificaciones Docentes* (Consejo de Estado, 1995) en el año 1995, lo cual en China es un paso muy crucial del camino de encontrar las legislaciones educativas en cuanto a las competencias profesionales docentes. Mientras, claramente, España no se enfrenta a este mismo problema.

A medida que transcurre el tiempo, al final del siglo XIX todo el mundo hizo énfasis en la profesionalización del docente, ambos países inclusive. En el año 2007 España se establecieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales habilitantes como la Orden ECI, concretando en cada etapa de la educación, se aprobó la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, refiriéndose al docente en Educación Infantil; la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, refiriéndose al docente en Educación Primaria y la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional de Idiomas*, refiriéndose al docente en Educación Secundaria y Bachillerato, etcétera. Asimismo, en el año 2012 China, de igual forma, se reguló la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (MOE, 2012a) para cada etapa de la educación. Los dos países experimentado un período común en el que ambos enfatizan especialmente las competencias profesionales docentes.

### **7.4.3. Organización de las instituciones de formación inicial del profesorado**

Con este indicador se intenta exponer la evolución de la institución de formación inicial del docente, puesto que el desarrollo de la misma ha atestiguado, en gran medida, los progresos de la formación inicial del profesorado. A lo largo de los apartados anteriores vinculados a la fase descriptiva del estudio comparativo, se ha presentado la evolución de las instituciones de acuerdo con los antecedentes históricos. De igual modo, se ha seleccionado la parte de la historia a partir de la creación de Escuelas Normales, símbolo de la iniciación de formación del profesorado.

A partir de los datos que han sido recogidos con anterioridad, se pueden juxtaponer las convergencias y las divergencias en relación con este indicador. Por ello, para juxtaponerlos, se han diseñado los sub-indicadores clasificados de acuerdo con los sub-indicadores de los antecedentes históricos de formación inicial del profesorado. El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.14.

Basándose en esta información, se puede concluir, desde una perspectiva general, que ambos países, basándose en las Escuelas Normales, hoy en día han creado gran variedad de escuelas especializadas en la formación inicial del profesorado, por un lado; por otro, desde el punto de vista de la evolución de las instituciones en relación con la formación inicial del profesorado, se puede observar que a medida que transcurre el tiempo, los dos países han tratado la cooperación o participación de las universidades en el sistema de formación de docentes con el fin de mejorar la calidad del profesorado. En tal sentido, la diferencia es que en el caso de China se propugnó la participación de las universidades regulares al sistema de la formación del profesorado hasta que finalmente se configuraron las Universidades Normales y Institutos Normales, pero al mismo tiempo no se abandona la función de las Escuelas Normales; al revés, coherente con la afirmación de dicha cooperación, España realizó la incorporación de la formación inicial del profesorado a la Universidad configurando finalmente las facultades de educación o centro de formación inicial del profesorado y haciendo desaparecer las Escuelas Normales.

**Tabla 7.14.** Las clasificaciones de las instituciones de la formación inicial del profesorado

INDICADORES	CHINA		ESPAÑA	
Clasificación de instituciones de FIP	Las instituciones para formar a los maestros de <u>Educación Infantil y Primaria</u>	Las instituciones para formar a los maestros de <u>Educación Secundaria</u>	Las instituciones para formar a los maestros de <u>Educación Infantil y Primaria</u>	Las instituciones para formar a los maestros de <u>Educación Secundaria</u>
I. periodo de inicio	- Escuela Normal en Nanyang College		- Escuela Normal de carácter profesional	
	- “SHIFAN XUETANG”  (equivalente a Educación Secundaria del sistema educativo)	“SHIFAN GUAN”  (equivalente al nivel preuniversitario del sistema educativo)		
	- Escuela Normal Inferior  (equivalente a Educación Secundaria del sistema educativo)	Escuela Normal Extraordinaria  (equivalente a Educación Superior del sistema educativo)		
II. primer paso de desarrollo y la etapa de extensión	- Escuela Normal  (equivalente a Educación Secundaria del sistema educativo)	- Escuela Normal Superior  (equivalente a Educación Superior del sistema educativo)  -Instituto Normal y Universidad	- las Escuelas Normales, las Academias Pedagógicas o los Colléges de Educación	- la formación se empezó a impartirse en las Universidades

		Normal		
	<u>Desde la fundación de Republica Popular China</u>			
	- Escuela Normal Preescolar para Infantil  -Escuela Normal Secundaria para Primaria  (equivalente a Educación Secundaria del sistema educativo)	- Escuela Normal Superior  - Instituto Normal y Universidad Normal (para los maestros de educación secundaria superior)		
III. periodo de gran desarrollo	- Empezar a enfatizar la incorporación de la FIP a la universidad, y rápidamente, se ha conseguido la independencia del sistema de FIP		- Escuelas Universidades de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), y las antiguas Escuelas Normales siguen funcionando,	
	-Escuela Normal Secundaria	- Escuela Normal Superior  - Universidad Normal  - Instituto Normal		
IV. periodo de la transición y la incorporación	-Destacar con más fuerza la participación de las universidades regulares al sistema de formación inicial del profesorado, al contrario del anterior periodo		- la creación de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado	
	-Escuela Normal Secundaria	- Escuela Normal Superior  - Universidad Normal		

		- Instituto Normal  - Universidad Regular	
V. periodo de prosperidad	- Escuela Normal Superior  - Universidad Normal o Instituto Normal (las seis Universidades Normales que están directamente bajo la jurisdicción de Ministerio de Educación)  - Y las participaciones de otras Universidades Regular al sistema de formación inicial del profesorado		- las facultades
VI. estado actual			- <u>Educación Infantil</u> : escuelas universitarias de FIP, facultades de educación, centros (públicos o privados) de FIP adscritos a estas facultades, centros públicos o privados autorizados por la administración educativa, centros de referencia nacional en el ámbito de la FIP, centros integrados de FIP;  - <u>Educación Primaria</u> : escuelas universitarias de FIP, facultades, y los centros (públicos o privados) de FIP adscritos
Fuente: Elaboración propia			

En cuanto al primer indicador, los dos países ponen énfasis en las Escuelas Normales, coincidentemente, de carácter profesional. A partir de ese momento, los nombres de dichas Escuelas Normales en China han cambiado mucho de acuerdo con la reforma del sistema educativo, por ello, en su caso, al menos en ese momento, las reformas en relación con la formación inicial del profesorado se vincularon con la reestructuración del sistema educativo. En el periodo del primer paso de desarrollo y la etapa de extensión (1912-1960) de formación inicial del docente, las instituciones de los dos países continuaron desarrollándose a través de la mejora del nivel, y por ello en el caso de China las Escuelas Normales pasaron a ser la “Escuela Normal Secundaria”, la “Escuela Normal Superior” y la “Universidad Normal”, incluso “Instituto Normal”; mientras en el caso de España, se empezó a impartir la formación inicial del profesorado en las Universidades.

Siguiendo esta línea, en las siguientes décadas, los dos países tuvieron muy en cuenta sucesivamente el papel de las universidades en el proceso de formación del maestro. Por ello, en el caso de China, se empezó también a enfatizar la incorporación de la formación inicial del profesorado a la universidad, pese a que, por fin, se habían dado cuenta de que este modelo no era adecuado para el contexto de China en ese momento y el sistema de formación inicial del profesorado había conseguido finalmente la independencia, y las instituciones eran iguales a las del periodo del primer paso de desarrollo; mientras, España, resulta claro que ha completado con éxito de dicha incorporación y creó las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB).

En la cuarta etapa, ambos países difieren en la transición y la incorporación. Puesto que China, a partir de la experiencia de la fracasada reforma comenzó a destacar la participación de las universidades regulares en el sistema de formación inicial del docente, mientras que en España se crearon las facultades de Educación y centros de formación profesorado, es decir, en ese momento, España ya había realizado su incorporación con mucho éxito, como ya ha indicado anteriormente.

Por último, basado en varios intentos, nadie duda de que, en la actualidad, la formación inicial del docente y las instituciones de ella, ya han conseguido una gran prosperidad ambos países. En el plano institucional, tanto China como España, tienen muchas modalidades, sobre todo España que las distingue de acuerdo con las etapas del sistema educativo. Además, como ya se ha mencionado, las Escuelas Normales en China

no han sido sustituidas por las universidades aunque se haya propugnado la participación de ellas en el sistema de formación del docente.

## **7.5. Parámetro 5: requisito de previa al acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria**

### **7.5.1. Nivel educativo de partida**

A tenor de los datos que proceden de la fase descriptiva de estudio comparado – en este caso los capítulo 5 y 6– se pueden yuxtaponer entre China y España según los sub-indicadores que se han diseñado. Dichos sub-indicadores tratan de exponer el nivel educativo de partida para FIP de las distintas instituciones y su duración. Y el estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.15., a partir de ella, podemos concluir que ambos países tienen mismo nivel educativo de partida –Educación Secundaria Superior/Bachillerato– en el caso de la obtención de los títulos de Grado.

Sin embargo, como ya se ha indicado con anterioridad, en China, para la formación inicial del profesorado coexisten varias modalidades de instituciones con el diploma más inferior que el Grado, tanto el DESE como el DAG. Para acceder a la formación inicial del profesorado con dichos dos títulos, el nivel educativo de partida es Educación Secundaria Inferior.

Por otra parte, a pesar de las diferencias, la duración de los estudios para obtener los títulos de Grado es igual, en total 7 años (si suma a partir de la educación secundaria superior); sin embargo, en China si trabajará para conseguir el DAG o más inferior, en este caso, la duración sería menos de 7 años.



**Tabla 7.15.** Nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Países	Títulos Universitarios	Instituciones de FIP	Nivel Educativo de partida para FIP	Educación Secundaria a Superior	Periodo de estudios	(Si quiere) Para acceder al Grado	En total
<b>CHINA</b>	Diploma de Escuela Secundaria Especializada (DESE)	Escuela Normal Secundaria	Educación Secundaria Inferior/Obligatoria	NO	+ 3 años  (DESE) + esperar 2 años después de DESE, y con examen para pasar a la universidad	+ 2 años de Grado (con examen)	=7 años
					+ 3 años(DESE) + 2 años de DAG (con examen para pasar a la siguiente etapa)(no popular)	+ 2 años de Grado (con examen)	=7 años
	Diploma de Asociado Grado (DAG)	Escuela Normal Superior	Educación Secundaria Inferior/Obligatoria	NO	+ 5 años  (DAG)(sin examen en la misma escuela para continuar)	+ 2 años de Grado (con examen)	=7 años
					+ 3+2 años	+ 2 años de Grado	=7 años

					(DESE+DAG)(con examen en la misma o distinta escuela para continuar)	(con examen)	
			Educación Secundaria Superior	+ 3 años	+ 2 años(con examen)	+ 2 años de Grado (con examen)	=7 años
	Grado	Universidad Normal Instituto Normal Universidad Regular	Educación Secundaria Superior (este nivel de partida es obligatorio y único)	+ 3 años	+ 4 años	NO HACE FALTA	=7 años
<b>ESPAÑA</b>	Grado	Universidad – facultades – centros de formación inicial del profesorado	Bachillerato (Educación Secundaria Superior) u otro título equivalente (e.g. la Formación Profesional de Grado Superior)	+ 3 años	+ 4 años	–	=7 años
<b>Fuente:</b> Elaboración propia							

En lo que se refiere a las convergencias y divergencias más detalladas en esta dimensión, a partir de este párrafo se expondrán una por una. Ante todo, para analizar y juxtaponer sistemáticamente el nivel educativo de partida, hay que señalar, por un lado, la diferencia existente a la hora de obtener el título entre ambos países; por otro, las distintas modalidades de la institución para formación inicial del docente. En cuanto al primero, como ya se ha indicado en el capítulo anterior (véase apartado 5.2.2.1.), en China, además del título de Grado, también existen otros diplomas: el DESE y el DAG; sin embargo, en España, antes del título Máster, solo existe el Grado<sup>13</sup>. Por esta razón, en el caso de China, para adaptarse a los diferentes niveles de título, se han elaborado las instituciones de formación inicial del profesorado, tales como la Escuela Normal Secundaria para conseguir el DESE; y la Escuela Normal Superior para obtener el DAG. Sin embargo, en la actualidad en España no aparecen varias modalidades de la institución de formación inicial del profesorado.

Más en concreto, para acceder a la Escuela Normal Secundaria, el nivel educativo de partida de los estudiantes es la Educación Secundaria Inferior, y los estudios duraron 3 años. Cuando terminaron estos 3 años, tuvieron dos opciones: por un lado, directamente para entrar en el empleo para ser maestros; por otro, si quisieron continuar sus estudios con niveles más superiores, tuvieron que esperar 2 años (con/sin trabajo), y luego es posible participar en el examen público para acceder a las universidades. Aunque con dichos 3 años de los estudios de la Escuela Normal Secundaria se puede ser admitido por la Escuela Normal Superior con 2 años para conseguir el DAG y luego para obtener el título Grado, en ese momento no era una opción popular, porque en ese período el DESE tuvo mucho valor para trabajar en el ámbito de la educación. En todos casos, se puede ver que para los estudiantes con el nivel educativo de partida de Educación Secundaria Inferior tienen que estudiar, en total, 7 años para el título de Grado. Dichas modalidades eran las antiguas, puesto que a través de una serie de reformas

---

<sup>13</sup> Aunque antes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la organización de la enseñanza universitaria en España existió el título universitario de la Diplomatura y de Licenciatura, nuestra investigación del presente tesis explora todos temas de Educación Superior de España basándose en el establecimiento de EEES para no ampliar la gama de estudio referido a la evolución de Educación Superior de Unión Europea. Por otra parte, en cuanto al nivel más inferior que el Grado en España, hoy en día podría existir otros diplomas (v.g. el DAG como en China), pero serían en el ámbito de Formación Profesional o algún ámbito parecido, por un lado; por otro, en el ámbito de FIP (el tema de nuestro caso), no se refiere a dichos diplomas correspondientes que son inferiores que el título Grado. Además, como en el principio de la tesis, se indica que nuestra investigación se centra sólo en la educación formal, no incluido Formación Profesional. Por ello, basándose en estas situaciones, en nuestro caso, no se trata tanto la Diplomatura como la Licenciatura, ni otros diplomas en España.

en la área de la FIP para mejorar la calidad del docente, el nivel de DESE ya iba disminuyendo.

Por otra parte, en el caso de la admisión en la Escuela Normal Superior con el DAG, hay dos opciones en cuanto al nivel educativo de partida: primero, sería la Educación Secundaria Inferior, al igual que el anterior, cuya duración de estudio puede ser de 5 años de manera conjunta (los alumnos primero estudian 3 años y acceden a la siguiente etapa con 2 años sin nada examen, y continua en la misma institución) o de 3 más 2 años de manera separada (con examen en la misma/distinta institución); segundo, con el nivel de partida de la Educación Secundaria Superior (3 años), se puede estudiar con una duración de 2 años de formación inicial del docente en la escuela, además con 2 años más del Grado. Antes de acceder al Grado, al igual que el primer caso, en estos casos los estudiantes pueden escoger la opción aplicada para trabajar.

Además de las dos maneras propias de China, la última es igual que la de España. Tienen el mismo nivel educativo de partida –Educación Secundaria Superior/Bachillerato (e.g. la Formación Profesional de Grado Superior)– y la misma duración –4 años– de Universidad para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Se matiza que como ya se ha indicado en el apartado anterior (véase apartado 7.4.3.), en el caso de China, finalmente no se haya realizado completamente la incorporación de las Escuelas Normales a las Universidades, sino que el sistema de formación inicial del profesorado ha promovido la participación de las universidades. Por lo tanto, en China, las instituciones para realizar el título de Grado en la FIP serán la Universidad Normal, el Instituto Normal y la Universidad Regular, sin embargo, en España, solo en las Universidades, concretamente, en las facultades educativas o en los centros de formación inicial del docente adscrito a las facultades.

## **7.6. Parámetro 6: acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria**

### **7.6.1. Selección y otros requisitos correspondientes**

La selección y los requisitos necesarios para el acceso a la formación inicial del profesorado en Educación Primaria es un aspecto muy importante ya que en cierta medida, con él se determina la calidad del cuerpo docente desde el primer momento. En la fase descriptiva del estudio comparado se ha atendido a los criterios de selección

Huimin Zhang, 2018

principales y otros de evaluación para saber qué convergencias y divergencias hay entre los dos países seleccionados.

A partir de los datos recogidos en la fase descriptiva, se puede realizar una comparación. Antes de yuxtaponer los datos, como otro indicador de este capítulo, es imprescindible establecer los sub-indicadores. En tal sentido, se han diseñado tanto normas relativas al proceso de selección como los principales criterios de selección y otros criterios de evaluación para la yuxtaposición. El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.16.

De acuerdo con los datos presentados, se puede concluir desde una perspectiva general, que cada país contempla y destaca sus propias disposiciones relativas a las normas en cuanto a la selección, además, de acuerdo con el desarrollo de la formación inicial del profesorado y de las universidades, estas cuestiones han sufrido modificaciones. Por otra parte, ambos países ponen de manifiesto la importancia de la calificación final de la Educación Secundaria Superior/Bachillerato como uno de los principales criterios de selección, y durante mucho tiempo, también, fue la única manera de seleccionar. Para China, este criterio en comparación con los otros tiene mucha relevancia.

<b>Tabla 7.16.</b> Selección y otros requisitos del acceso a la formación inicial del profesorado			
<b>PAÍSES</b>	<b>Políticas en cuanto a la selección</b>	<b>Principales criterios de selección</b>	<b>Otros criterios de evaluación</b>
<b>CHINA</b>	- antes de 90s: “Admisión con anticipación en Condicional Especial” y “Admisión con anticipación después del Examen Nacional” (GRATUITA)	- la nota del examen especial para la formación inicial del profesorado	- las competencias morales, culturales, físicas  - la motivación y la pasión por enseñar
	- a partir de los 90s: unificar las políticas de FIP con las de Universidades (NO ES GRATUITA)	- un cumplimiento mejor de la inspección de acuerdo con las puntuación del examen GAOKAO  - examen especial para FIP (en el caso de otras instituciones de FIP)	- la evaluación integral (en la dimensión moral, intelectual, físico y estético)  - una inspección integral o sintética
	- desde el año 2007: formación inicial del profesorado de las seis Universidades Normales (GRATUITA) “Admisión con anticipación en Condicional Especial” y “Exención de la tasa tanto de Matrícula como de Instrucción”	- según el examen GAOKAO  - examen especial para FIP (en el caso de otras instituciones de FIP)	- la motivación y la pasión por enseñar
<b>ESPAÑA</b>	- antes de los años 70:	- posesión del título de Bachiller Superior en cualquier de sus modalidades	— <sup>(a)</sup>  NO SE ENFATIZA
	- a partir de 70:	- la calificación final obtenida en el Bachillerato	— <sup>(b)</sup>  NO SE ENFATIZA

	- desde el año académico 2017/2018: fijar procedimientos de admisión con dos sistemas	<p>-a) utilizar alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración:</p> <p>1) modalidad y materias cursadas en los estudios previos equivalentes al título de Bachiller (en relación con la titulación universitaria elegida); 2) calificaciones obtenidas en materias concretas cursadas o calificación de la evaluación final de los cursos equivalentes al Bachillerato español; 3) formación académica o profesional complementaria; 4) estudios superiores cursados con anterioridad</p> <p>-b) evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias</p>	<p>— (c)</p> <p>NO SE ENFATIZA</p>
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia</p> <p>NOTA: (a)(b)(c) No se enfatiza nada especial en tales dimensiones</p>			

Desde una perspectiva general, ambos países han experimentado, respectivamente, tres etapas. En el caso de China, todas etapas son “antes de los años 90”, “a partir de dichos años”, y “hasta el año 2007”, sin embargo, en España estas tres etapas se sitúan en “el periodo anterior a los años 70”, “a partir de los 70” y “hasta el año 2017/2018”. Se realiza dichas clasificaciones de acuerdo con los antecedentes históricos (véase apartado 7.4.1.) de la formación inicial del docente.

En cuanto a la primera etapa –antes de los años 90 en el caso de China y antes de los años 70 en el caso de España– China y España intentan absorber más alumnado admitido en el sistema de formación inicial del profesorado para lo cual se adopta unas políticas especiales de selección. Más en concreto, en el caso de China, se adoptó las políticas de la “Admisión con anticipación en Condicional Especial”, la “Admisión con anticipación después del Examen Nacional” y la “Exención de la tasa tanto de Matrícula como de Instrucción”; por otro lado, se destaca la nota del examen del alumnado como el principal criterio de selección; además, otros criterios de evaluación necesarios eran tanto las competencias morales, culturales y físicas como la motivación y la pasión por enseñar. Sin embargo, en España, por un lado, no se indicó alguna política muy especial para atraer al alumnado, por otro, el principal criterio de selección es la posesión del título de Bachiller Superior en cualquiera de sus modalidades y se deja en un segundo plano los otros criterios de selección.

En relación con la segunda etapa –respectivamente, a partir de los años 90 (China) y los años 70 (España)– ambos países iniciaron un periodo de transición e incorporación de la formación inicial del profesorado a las universidades, por ello, se elevaron los requisitos de selección haciendo hincapié en la calificación final obtenida en el Educación Secundaria Superior/Bachillerato, sobre todo, en España. Sin embargo, en China se matiza que, además de las notas del alumnado, son necesarios otros criterios de evaluación, tales como la evaluación integral desde la óptica moral, intelectual, física y estética del candidato.

Por último, en la actualidad, tanto la política de selección como los criterios principios y la evaluación han cambiado mucho en ambos países, aunque con distintas motivaciones y orientaciones. En esta circunstancia, China intenta resolver el equilibrio entre las zonas urbanas y rurales, desde el año 2007 volviendo a adoptar la “Admisión con anticipación en Condicional Especial” y la “Exención de la tasa tanto de Matrícula como de Instrucción”, además, el Gobierno Chino va a pagar los gastos de la vida para el alumnado en las seis Universidades Normales que están directamente bajo la jurisdicción central del Ministerio de Educación. Pero esta vez la política educativa del año 2007



añadió más requisitos para el futuro maestro. Cuando terminaran sus estudios, tendrán que trabajar en la educación primaria y secundaria de sus zonas de origen al menos diez años, lo cual como una manera de devolver al gobierno dichos gastos de todo. Pero para los estudiantes que proceden de las regiones rurales, si quieren trabajar en las zonas urbanas, primeramente, tienen que trabajar en las escuelas de las zonas rurales durante dos años. Por otra parte, en este caso, los principales criterios de selección ahora son la calificación del examen GAOKAO; además, nuevamente se prioriza, con más fuerza incluso que antes, la motivación y la pasión por enseñar.

Sin embargo, en España, desde el año académico 2017/2018, se fijarán procedimientos de admisión mediante dos sistemas: en el primero se ofrecen distintas opciones entre las que se pueden elegir una o varias vías de acceso 1) modalidad y materias cursadas en los estudios previos equivalentes al título de Bachiller (en relación con la titulación universitaria elegida); 2) calificaciones obtenidas en materias concretas cursadas o calificación de la evaluación final de los cursos equivalentes al Bachillerato español; 3) formación académica o profesional complementaria; 4) estudios superiores cursados con anterioridad. En el segundo sistema de acceso se tendrá en la evaluación específica de conocimientos y /o de competencias (véase apartado 6.2.2.3.); pero en cuanto a otros criterios de evaluación, no son tan relevantes como en China.

## **7.7. Parámetro 7: estructura curricular de la formación inicial docente en Educación Primaria**

### **7.7.1. Objetivos curriculares de la formación inicial del profesorado de primaria**

En la fase descriptiva del estudio comparado se atiende a la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)* (MOE, 2011b) de China, y la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* de España, por la que se regulan los detalles relacionados con el plan de estudios de formación inicial del profesorado de primaria. Este apartado se centra en los objetivos curriculares de acuerdo con las disposiciones propias de dos países seleccionados.

A partir de los datos que proceden de la fase descriptiva del estudio comparado en los capítulos 5 y 6, se puede concluir que los dos países seleccionados han diseñado

Huimin Zhang, 2018

los objetivos para el plan de estudios de la formación inicial del docente desde las tres dimensiones: “las premisas para ser docente”, “los conocimientos y las capacidades relacionadas con la enseñanza” y “las prácticas educativas”. El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.17. En lo que se refiere a los contenidos concretos se van a mostrar uno por uno en los siguientes párrafos.

Tabla 7.17. El marco de objetivos curriculares		
INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
<b>Premisas para ser docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* tienen que comprender los caracteres de los estudiantes y sus acciones;</li> <li>*que conocer los derechos y las obligaciones del docente;</li> <li>*que comprender el valor de educación y las actividades educativas correspondientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*conocer los procesos de aprendizaje al periodo 6-12 años y las dificultades que afrontan y las resoluciones, por un lado;</li> <li>*comprender los procesos educativos en la aula, y resolver los problemas de disciplina y mejorar la enseñanza de la aula;</li> <li>*relacionar los recursos educativos cooperando con la familia y la comunidad</li> </ul>
<b>Conocimientos y capacidades en cuanto a la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*deben adquirir los conocimientos del desarrollo biológico y psicológico del alumnado;</li> <li>*deben adquirir los conocimientos disciplinares y pedagogías;</li> <li>*deben disponer los conocimientos y las capacidades del desarrollo profesional de sí mismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* comprender los principios básicos de las dos ciencias y relacionar las dos ciencias a la vida real con el fin de entender y resolver los problemas del mundo material y espiritual.</li> <li>*comprender y adquirir las competencias de las disciplinas, tales como matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, y educación física, son otras competencias en este rango.</li> </ul>
<b>Prácticas educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*debe tener la experiencia de observar la enseñanza en la aula;</li> <li>* debe participar la práctica de la enseñanza;</li> <li>*debe reflexionar y averiguar el proceso y el resultado de la enseñanza en las prácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*adquirir los conocimientos prácticos de la aula y realizar una mejora enseñanza</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de la <i>Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)</i> de China y la <i>Orden ECI/3857/2007</i> de España		

En primer lugar, respecto a “las premisas para ser docente”, los dos países dan importancia a los conocimientos del alumnado, tales como la capacidad de comprender el carácter de los estudiantes y sus acciones y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en otros aspectos difieren. Por ejemplo, China presta más atención a los conocimientos de los derechos y las obligaciones del docente, así como al valor de la educación y de las actividades educativas correspondientes. No obstante, en el caso de España se atiende más a resolver los problemas de disciplina, mejorar la enseñanza en la aula, y a relacionar los recursos educativos cooperando con la familia y la comunidad.

En segundo lugar, referido a “los conocimientos y las capacidades en la enseñanza”, se puede afirmar que ambos países consideran los conocimientos disciplinares y las capacidades correspondientes como los núcleos para ser docente en el proceso de la enseñanza. En China, además de dichos conocimientos y capacidades se pone de manifiesto tanto la adquisición de los caracteres del desarrollo biológico y psicológico del alumnado como la disposición de los conocimientos y de las capacidades del desarrollo profesional de uno mismo.

En tercer lugar, en lo que se refiere a “las prácticas educativas”, ambos países son conscientes del enorme valor de realizar prácticas de calidad ya que esto favorece la adquisición de los conocimientos necesarios para ser docente y mejora la enseñanza. En este punto ambos países se ponen de acuerdo. Sin embargo en China se destaca más la importancia de la observación a otros docentes con más experiencia para aprender en verdadero funcionamiento de la enseñanza en la aula real, siendo este el primer paso para iniciar una práctica. Además, para China, los docentes deben reflexionar e investigar sobre el proceso y el resultado de la enseñanza en las prácticas.

### **7.7.2. Plan de estudios/currículos de la formación inicial del profesorado de primaria**

Según la naturaleza de los objetivos, el plan de estudios pueden ser de dos tipos: los obligatorios o los optativos. En el caso de los obligatorios, abarcan tres módulos: módulo I: formación básica; módulo II: didáctica y disciplina y módulo III: prácticas. Para conocer concretamente los detalles, se atiende a los contenidos, créditos académicos y competencias obligatorias de cada módulo. Y todos ellos de carácter optativo también fueron detallados en la fase descriptiva de la presente investigación recogiendo todos los datos. Es por ello que en este apartado se podrá realizar la yuxtaposición entre China y

España a partir de cada dimensión tanto de los obligatorios como de los optativos con el objeto de mostrar las divergencias y convergencias entre ambos países.

A partir de estos datos, se puede concluir, desde una perspectiva general, que para cada módulo se han estipulado las distintas competencias de los docentes de ambos países, por un lado, por otro, sin embargo en un mismo módulo se muestran diferencias en cuanto a los contenidos ya que, de forma muy sucinta, los de China abarcan una gama más amplia de contenidos, con respecto a España, que contempla menos y son más concretos. Por último, en el caso de los créditos académicos, de acuerdo con los datos que se ha presentado (véase Tabla 7.18.), se puede concluir que se ha aparecido tantas diferencias.

Tabla 7.18. Plan de estudios para los estudiantes en la formación inicial del profesorado				
INDICADORES		SUB-INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
Los Obligatorios	Módulo I: de formación básica	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo y Aprendizaje del Alumnado</li> <li>- Educación Psicológica y Moral del Alumnado</li> <li>- Ética y Desarrollo Profesional del Docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizaje y desarrollo de la personalidad del alumnado</li> <li>- procesos y contextos educativos(todo relaciona con la educación propia)</li> <li>- sociedad, familia y escuela</li> </ul>
		Créditos académicos/ ECTS	NO SE DIVIDE DETALLADAMENTE PARA ESTE MÓDULO	- 60 ECTS
		Competencias que deben adquirirse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer el proceso evolutivo tanto en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años</li> <li>- comprender las normas cognitivas y del aprendizaje en dicha etapa</li> <li>- adquirir las técnicas respecto al asesoramiento psicológico para los alumnos</li> <li>- dominar las reglas educativas referidas a la educación moral,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar</li> <li>- conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales</li> <li>- dominar los conocimientos necesarios</li> </ul>

			<p>todos ellos tienen un objeto de promover a los alumnos que tengan un buen estado del desarrollo moral; adquieran un sentido ético de la profesión y que conozcan el uso de las TICs en el desarrollo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita</li> <li>- dominar las metodologías educativas y diseñen el plan de la enseñanza</li> <li>...</li> </ul>	<p>para comprender de la personalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer los fundamentos de la educación primaria, analizar y comprender los procesos educativos en la aula</li> <li>- conocer la evolución histórica del sistema educativo en España y las condiciones institucionales que la enmarcan</li> <li>- relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad y mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas;</li> <li>- conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familia en el periodo 6-12</li> <li>...</li> </ul>
--	--	--	---	--

	Módulo II: didáctico y disciplinar  (enseñanza y aprendizaje)	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamento Educativo de Educación Primaria</li> <li>- Educación Disciplinar y Instrucciones de Educación Primaria</li> </ul>	- enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de Ciencias Sociales, de Matemáticas, de Lenguas, de Educación musical, plástica y visual, y de educación física
		Créditos académicos/ ECTS	NO SE DIVIDE DETALLADAMENTE PARA ESTE MÓDULO	- 100 ECTS
		Competencias que deben adquirirse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir los conocimientos en relación con Filosofía de la educación y la política y los reglamentos; conocer la evolución histórica del colegio y comprender la organización escolar y la gestión; poder diseñar el plan de currículo evaluar los estudios con el fin de realizar una enseñanza efectiva</li> <li>- tienen que adquirir las normas del plan de estudios y libro del texto; y diseñar la enseñanza disciplinar y la enseñanza interdisciplinar; ejercer bien las prácticas y actividades de educación primaria</li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprender los principios básicos de la Ciencias Experimentales y la Ciencia Sociales y relacionar las dos ciencias a la vida real con el fin de entender y resolver los problemas del mundo material y espiritual.</li> <li>- comprender y adquirir las competencias correspondientes de las disciplinas, tales como matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, y educación física, son otras competencias en este rango.</li> </ul>



				...
	Módulo III: prácticas	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- observación de prácticas</li> <li>- participación de prácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prácticas escolares,</li> <li>- el trabajo fin de Grado</li> </ul>
		Créditos académicos/ ECTS	- 18 semanas	- 50 ECTS
		Competencias que deben adquirirse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer las normas y el proceso de la enseñanza</li> <li>- conocer los contenidos y requisitos de la gestión de la aula y la situación de las actividades</li> <li>- diseñar las actividades y el plan de enseñanza</li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir un conocimiento práctico de la aula y de la gestión de la misma</li> <li>- conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en la aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia</li> <li>- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias</li> </ul>

				necesarias ...
<b>Suma de las obligatorias</b>	Créditos académicos totales en los currículos obligatorios		- 20 créditos académicos (270 horas naturales) + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Secundaria - 26 créditos académicos (351 horas naturales) + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Superior - 24 créditos académicos (324 horas naturales) + 18 semanas de prácticas para Universidades Normales o Institutos Normales o las Universidades Regulares	- 210 ECTS
<b>Los optativos</b>		Contenidos	- Se amplía más temas de acuerdo con las obligatorias	- Educación física - Lengua extranjera - TIC ...
		Créditos académicos/ ECTS	- 8 créditos académicos (108 horas naturales) para Escuela Normal Secundaria - 9 créditos académicos (121.5 horas naturales) para Escuela	- 30 ECTS

			Normal Superior  - 8 créditos académicos (108 horas naturales) para las Universidades Normales o Institutos Normales o las univversidades Regulares	
		Competencias que deben adquirirse	- ampliar sus horizontes de educación  - basando en las asignaturas obligatorias, dominar los conocimientos en profundidad  - aplicar para resolver los problemas que enfrentan en el entorno real educativo  ...	- disponer de los conocimientos multidisciplinar excepto los disciplinares obligatorios  ...
<b>Suma de todos</b>	Créditos académicos totales		Créditos académicos totales:  - 28 créditos académicos (378 horas naturales) + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Secundaria  - 35 créditos académicos (472.5 horas naturales) + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Superior  - 32 créditos académicos (432 horas naturales) + 18 semanas de prácticas para Universidades Normales o Institutos Normales o	(1 ECTS = 25-30 horas )  Créditos académicos totales: 240 ECTS menos 50 ECTS de prácticas (4750 hotas-5700 horas)

			las Universidades regulares	
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de la <i>Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)</i> de China y la <i>Orden ECI/3857/2007</i> de España</p> <p>NOTA: * En China: 1 crédito académico equivale a 18 horas lectivas de la clase (课时)</p> <p>* En China: Una hora lectiva de la clase aproximadamente equivale a 45 minutos (para calcular con un criterio igual, la investigación se adopta 45 minutos)= 0.75 horas naturales</p>				

En los siguientes párrafos, se van a exponer detalladamente los aspectos convergentes y divergentes en cuanto al, en primer lugar, módulo I correspondiente a la formación básica de ambos países, en concreto, los créditos académicos, y otras dimensiones relacionadas tanto con los contenidos como con las competencias que deben adquirirse se han indicado. En cuanto a los contenidos, ambos países los contemplan en el desarrollo y aprendizaje del alumnado en el periodo de edad que va desde los 6 hasta los 12 años. Pero China presta más atención al desarrollo psicológico y moral del alumnado en esta edad, y también a la educación ética y al desarrollo profesional del docente. No ha sucedido lo mismo en España donde se atiende más al proceso y al contexto educativo (tanto los fundamentos de la Educación Primaria como la evolución histórica del sistema educativo) y la cooperación con la sociedad, familia y la escuela.

Sin embargo, en el caso de los créditos académicos, han adoptado distintas maneras de calcularlos puesto que en el caso de China –incluso en otros módulos– no se dividen los créditos académicos tan detalladamente para cada módulo como se hace en España donde se han estipulado para este módulo 60 ECTS. Y en cuanto a las competencias, tanto en China como en España se ha regulado varias competencias correspondientes con el fin de demostrar qué competencias son necesarias, pero en esta investigación, sólo se ha presentado las importantes y esenciales en cada módulo en la Tabla 7.18. En tal sentido, de acuerdo con las competencias que han sido señaladas en la tabla, se puede confirmar que ambos países requieren que los docentes dominen los suficientes conocimientos de los estudiantes en el periodo de edad de 6 a 12 años y de la Educación Primaria.

En segundo lugar, tras describir y analizar el módulo II relacionado sobre la didáctica y la disciplina, desde la perspectiva de los contenidos, se puede concluir que en los dos países tratan esta cuestión en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las materias o disciplinas que imparten los docentes en la Educación Primaria. Concretamente, en China, se matiza que antes de impartir clase, los docentes tienen que adquirir conocimientos de filosofía educativa, del diseño del plan de estudios, de la evaluación, etc. para adquirir una base sobre la que llevar a cabo la enseñanza. En ese sentido, se puede deducir que las competencias que deben adquirirse tienen puntos divergentes en estos casos. Sin embargo, como se ha comentado antes, en cuanto a los créditos académicos China tampoco los divide detalladamente para este módulo mientras que España ha estipulado 100 ECTS.

En tercer lugar, los aspectos convergentes y divergentes relacionados con el módulo III se expondrán en el apartado (véase apartado 7.7.3.) para no repetir mucho los mismos contenidos en diferente apartado.

Sumando los créditos académicos de los obligatorios, en el caso de China, se han regulado 20 créditos académicos para la Escuela Normal Secundaria; 26 créditos académicos para la Escuela Normal Superior; y 24 créditos académicos para las Universidades Normales o Institutos Normales o las Universidades Regulares. A la luz de las normativas, 1 crédito académico equivale a 18 horas lectivas de estudios en la clase y una hora lectiva es equivalente a 0.75 horas naturales, por ello, para la Escuela Normal Secundaria, los futuros docentes tienen 270 horas naturales de estudios; y para la Escuela Normal Superior tienen que trabajar 351 horas naturales; y para las Universidades Normales o los Institutos Normales o las Universidades Regulares los estudiantes tienen que trabajar 324 horas naturales. Además, han de añadir 18 semanas de las prácticas en cada caso. Sin embargo, en el caso de España se han regulado 210 ECTS, y 1 ECT equivale a 25-30 horas naturales, por tanto, los futuros docentes tienen que trabajar como mínimo 5250 horas, y máximo 6300 horas durante cuatro años académicos.

Además, por la necesidad de formación, ambos países han regulado las asignaturas optativas. Exceptuando las competencias en esta área, tanto en los contenidos como en los créditos académicos se han detectado diferencias. Partiendo del hecho de que ambos países comparten idénticos objetivos de formación, y por tanto ambos requieren que los futuros docentes puedan dominar un amplio abanico de conocimientos sobre la Educación Primaria, disciplinar y/o multidisciplinar. Y se matiza que en el caso de China, los contenidos de las asignaturas optativas se refieren a los sub-contenidos de las asignaturas obligatorias. De forma desigual, los contenidos de las optativas de España no se refieren a los de las obligatorias, tales como Educación Física, Lengua extranjera y TIC, etcétera.

También, los dos países han establecido los detalles de los créditos académicos, como ya se ha indicado, en China, al existir todavía varias instituciones de formación inicial del profesorado (véase Tabla 7.14.), se han estipulado los distintos créditos para cada tipo de institución de la siguiente manera: 8 créditos académicos para la Escuela Normal Secundaria (equivale a 108 horas naturales); 9 créditos académicos para la Escuela Normal Superior (equivale a 121.5 horas naturales); y 8 créditos académicos para las Universidades o Institutos Normales y las Universidades Regulares (equivale a 108 horas naturales); sin embargo, en el caso de España se han regulado 30 ECTS (equivale a 750-900 horas) para las optativas.

A partir de todo el análisis, es llamativo que la diferencia más aparente entre los dos países sean los créditos académicos totales (incluyendo las asignaturas obligatorias y las optativas). En el caso de China, suma las obligatorias y las optativas, para la Escuela Normal Secundaria los futuros docentes tienen que estudiar 28 créditos (equivale 378 horas naturales de estudios) más 18 semanas de prácticas; y para la Escuela Normal Superior ellos tienen que trabajar 35 créditos (equivale a 472.5 horas naturales) más 18 semanas de prácticas; y para las Universidades Normales o los Institutos Normales o las Universidades Regulares los estudiantes tienen que trabajar 35 créditos (equivale a 432 horas naturales) más 18 semanas de prácticas. Sin embargo, España, por las influencias de las titulaciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha adoptado el sistema de ECTS. A la luz de sus requisitos, los futuros docentes de formación inicial de Educación Primaria han de estudiar 240 ECT (6000 horas-7200 horas). A la luz de dichos datos, se puede observar, claramente, las divergencias en cuanto a los créditos académicos de formación inicial del profesorado. Desde dicha perspectiva, no se puede negar que, tanto en las Escuelas Normales como en las Universidades Normales, la duración de la formación inicial del profesorado en China es más breve con respecto a la de España.

### **7.7.3. Prácticum de la formación inicial del profesorado de primaria**

Siendo una parte importante del plan de estudios –Prácticum– para los alumnos de formación inicial del profesorado, siempre ha recibido la mayor atención en el proceso de formación. Aunque ya en la fase descriptiva de la investigación se ha dedicado algunas secciones a la presentación detallada del Prácticum (véanse apartados 5.2.2.4. y 6.2.2.4.), en este apartado se volverá a retomar para tratarlo desde una perspectiva esta vez comparativa.

El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.19. Contemplando el asunto desde una perspectiva general, se puede concluir que existen diferencias entre ambos países tanto en los contenidos como en la duración y los créditos académicos. Llama la atención que en lo que se refiere a los contenidos, exceptuando la participación en las prácticas, China destaca la observación en las prácticas en la aula real cuando el profesor permanente imparte la clase; sin embargo, en el caso de España se enfatiza más en el trabajo de fin de Grado que normalmente tiene una gran proporción. Por otra parte, es llamativo que, en relación con el periodo de realización de las prácticas, China

opta normalmente por desarrollar la parte práctica de la formación una sola vez al final del último curso académico (cada vez más con poca frecuencia se pueden realizar más veces separadas) frente a España que distribuye sus prácticas en varias veces (normalmente cuatro veces) al final de cada curso.

**Tabla 7.19.** Prácticum

INDICADORE	CHINA	ESPAÑA
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la observación de la aula COMO DE OYENTE</li> <li>- la participación de prácticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prácticas escolares</li> <li>- el trabajo fin de Grado</li> </ul>
<b>El periodo de realización</b>	- realiza una vez en el final del último curso académico	- realiza separadamente con varias veces en el final de cada curso académico
<b>Duración</b>	- 18 semanas	<p>- 30 semanas</p> <p>1 ECTS=(25-30) horas</p> <p>1 año(de septiembre a junio, 10 meses)=60 ECTS=(25-30 horas)*60=1500-1800 horas</p> <p>1 año=40 semanas (37 semanas de trabajo + 3 semanas sin trabajo)</p> <p>1500-1800 horas dividen entre 37 semanas de trabajo, da 40.5-48.6 horas a la semana</p>
<b>Créditos académicos</b>	NO SE REGULA A TRAVÉS DEL CRITERIO DE CRÉDITOS	<p>50 ECTS</p> <p>50 ECTS*(25-30 horas)=1250-1500 horas en total;</p> <p>1250-1500 dividido entre 40.5-48.6 horas (a la semana) = 30 semanas</p>
<b>Competencias deben adquirir en este caso</b>	- conocer las normas y el proceso de la enseñanza	- adquirir un conocimiento práctico de la aula y de la gestión de la misma



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer los contenidos y requisitos de la gestión de la aula y la situación de las actividades</li> <li>- diseñar las actividades y el plan de enseñanza</li> <li>- colaborar con la comunidad y la familia, además, comunicar con otros docentes</li> <li>- adquirir las competencias de resolver los problemas,</li> <li>- compartir y reflexionar los resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en la aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia</li> <li>- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias</li> <li>- relacionar teoría y práctica con la realidad de la aula y del centro</li> <li>- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica</li> <li>- participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro</li> <li>- regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años</li> <li>- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social</li> </ul>
--	---	--

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)* de China y la *Orden ECI/3857/2007* de España

Por lo que se refiere tanto a la duración como a los créditos académicos de las prácticas, lo cierto es que hay muchas diferencias entre los dos países. Por un lado, en China la práctica durará 18 semanas, pero en España llegará a durar, aproximadamente en total 30 semanas (si calcula de acuerdo con las horas de trabajo para ECTS) (véase Tabla 7.19).; por otro lado, en cuanto a los créditos académicos, España ha regulado 50 ECTS, pero en el caso de China, no se ha regulado de manera concreta en términos

Huimin Zhang, 2018

estrictos de créditos sino que solo se ha definido la duración de manera semanal, como ya se ha indicado antes.

Sin embargo, a pesar de las divergencias, las competencias que deben adquirirse en las prácticas para los docentes de ambos países tienen muchos elementos comunes. Se hacen hincapié en la adquisición de los conocimientos correspondientes y de la competencia para relacionar la teoría y la práctica en la aula, además, los dos países atienden a la colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y de la sociedad.

## **7.8. Parámetro 8: proceso de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria**

### **7.8.1. Modelos de la formación inicial del docente en primaria**

En el epígrafe “proceso de formación inicial del profesorado en educación primaria”, se atiende tanto a los modelos de formación inicial del docente en primaria como a las cualificaciones finales de la formación en primaria. De acuerdo con los datos extraídos de la fase descriptiva del estudio comparado –Capítulos 5 y 6– se han definido los modelos de formación como la combinación de la realización del plan de estudios con la organización del curso académico. Debido a las diferencias de la existencia de varias instituciones y el distinto nivel educativo de partida, así como los diferentes contenidos de formación, cada país tiene su propio modelo de formación.

Por ello, en la fase descriptiva se han expuesto completamente los modelos desde la perspectiva de las instituciones, los contenidos de formación inicial del profesorado, y la organización del curso académico, además de la realización del plan de estudios, ahora vamos a exponer las divergencias y convergencias en cada dimensión. El estado de la cuestión está presentado en la Tabla 7.20.

A partir de los datos de cada país, se puede concluir, desde una perspectiva general, que tienen el mismo modelo de formación para los docentes: modelo concurrente o simultáneo, por un lado; por otro, conviene subrayar que los contenidos de formación son diferentes. En el caso de la organización del curso académico se diferencian mucho puesto que en China existen diferentes niveles educativos de partida (véase Tabla 7.15.), por lo que aparecieron distintas instituciones para realizar la

formación inicial del profesorado y distintas organizaciones del curso académico para adaptar a sus propias necesidades.

**Tabla 7.20.** Modelos de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria<sup>(a)</sup>

País	Institución/universidad de formación	Modelos de FIP	Contenidos de FIP	Organización del curso académico (a partir de la Educación Secundaria Superior/Bachillerato)	Realización del plan de estudios <sup>(d)</sup>
CHINA	Escuela Normal Secundaria(DESE)	Modelo simultáneo	-formación disciplinar(C-F1)	3(DESE)+ esperar 2 años (v.g. en el puesto)	C-F1 = C-F2=C-F3→C-F4
			-formación pedagógica(C-F2)	+2(GRADO)	
	Escuela Normal Superior(DAG)	Modelo concurrente	-formación técnica en enseñanza (C-F3)	3(DESE)+2(DAG)+2(GRADO) <sup>(c)</sup>	C-F1 = C-F2 = C-F3→C-F4
			- Prácticum(C-F4)	- 5(DAG)+2(GRADO)	
				- 【 3+2=5(DAG) 】 +2(GRADO)	
CHINA	Universidades o Institutos Normales o las Universidades Regulares(GRADO)	Combinación del Modelo concurrente con el modelo consecutivo	-formación básica(C-F0) <sup>(b)</sup>	3 (Educación Secundaria Superior)+4(GRADO)	C-F0(el primer curso) →C-F1=C-F2(en el mismo tiempo mezclando) →C-F4(último medio año)
			-formación disciplinar(C-F1) -formación pedagógica(C-F2) - Prácticum(C-F4)		
ESPAÑA	Universidad – facultades/	Modelos simultáneos	-formación	3 (Educación Secundaria Superior)+4(GRADO)	E-F1=E-F2=E-F4

Huimin Zhang, 2018

	centros de formación inicial del profesorado(GR ADO)	o concurrentes	científica(E-F1) <sup>(b)</sup>  -formación psicopedagógica(E -F2)  -Prácticum(E-F3)	Superior)+4(GRADO)	
--	--	-------------------	--	--------------------	--

**Fuente:** Elaboración propia

<sup>(a)</sup> En esta tabla se hace una hipótesis de todos los alumnos han de conseguir el título Grado en China, puesto que en China existen varios niveles educativos de partida (véase Tabla 7.15. Nivel Educativo de Partida para FIP de Educación Primaria) y las modalidades de instituciones. En tal sentido, para explicar con más facilidad evitando los repetitivos y comparando con España, por tanto, en este indicador se denomina todos estudiantes que tienen que acceder a las universidades con el fin de conseguir el título Grado en FIP. Por otra parte, por la diferencia de nivel educativo de partida de China (o bien de la etapa de educación secundaria inferior o bien de la etapa de educación secundaria superior), en este análisis, cuando calcula los años de aprendizaje, se atiende a sumar los años de estudios a partir de educación secundaria superior/bachillerato en ambos países seleccionados para comprender más claramente.

<sup>(b)</sup> C: China; E: España. Para simplificar las palabras, se pone los números de cada tipo de formación, tales como: se pone la formación básica como F0; la formación disciplinar como F1; la formación pedagógica como F2; la formación de técnicas como F3; Prácticum como F4.

<sup>(c)</sup> 3(DESE)+2(DAG)+2(GRADO): 3 años de estudios de DESE MÁS 2 años de DAG MÁS 2 años de Grado

<sup>(d)</sup> “=”: significa un modelo concurrente/simultáneo; “→”: significa un modelo consecutivo/sucesivo

Efectivamente, ambos países tienen un mismo modelo para realizar la formación inicial del profesorado en Educación Primaria, pese a que existen distintos tipos de institución donde realizarla. Sobre esto, es llamativo que a la hora de conseguir el título de Grado en los dos países, se han adoptado el modelo concurrente. Se matiza que en China también se combina con el modelo sucesivo, puesto que la formación básica requiere que los alumnos realicen una parte del Prácticum en el primer curso y la otra parte en el último curso (aunque esta manera separada no es popular en China, se existe realmente).

Por otro lado, respecto a los contenidos de la formación, además de los comunes en los dos países –tanto formación disciplinar como formación pedagógica y Prácticum– en el caso de España se ha utilizado otras denominaciones, la formación científica (de

especialización en una o varias disciplinas) y la formación psicopedagógica (atendiendo tanto a la formación pedagógica como a la formación psicológica). En China en las Escuelas Normales Secundarias y Superiores, cabe indicar la formación técnica en enseñanza, incluyendo las capacidades artísticas, tales como la música, el baile, y las caligrafías tanto de la pluma como del pincel y de la tiza, etc.; por otra parte, en las Universidades Normales, las Instituciones Normales y las Universidades Regulares, se destacan la formación básica incluyendo los currículos básicos comunes y los básicos para su propia carrera.

En tercer lugar, por lo que se refiere a la organización del curso académico, para conseguir el título correspondiente, ambos países se ponen de acuerdo en 3 años de Educación Secundaria Superior más 4 años de Grado. Se matiza que en España solo existe dicho modelo. Sin embargo, en China existe varias modalidades de organización del curso académico por los diferentes niveles educativos de partida (véase apartado 7.5.1.).

En concreto, basándose en el nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado (véase Tabla 5.2.), se puede encontrar tres maneras más regular (suponiendo que todo alumnado vaya a conseguir el título Grado). En primer lugar, en el caso de la admisión en la Escuela Normal Secundaria (DESE) se puede adoptar la organización de 3 años de DESE, y luego puede estudiar con 2 años de DAG más 2 años de Grado. En segundo lugar, en el caso de la admisión en la Escuela Normal Superior (DAG) se adopta tres modelos: por un lado, 5 años conjuntos de DAG (en este proceso sin nada examen y continúa estudiando en la misma escuela para pasar a las siguientes etapas) y luego se puede seguir con 2 años de Grado; por otro lado, 5 años divididos en los 3 años con DESE más los 2 años con DAG (cuando termine los primeros 3 años, con el examen para continuar estudiando en la misma o la distinta escuela con DAG) y luego pueden estudiar con 2 años de Grado; además, 3 años de Educación Secundaria Superior más 2 años de DAG más 2 años de Grado. En tercer lugar, en el caso de la admisión en las universidades normales o institutos normales o las universidades regulares de Grado se adopta 3 años de Educación Secundaria Superior más 4 años de Grado. En este sentido, se puede ver claramente las diferencias entre ambos países.

### 7.8.2. Cualificaciones finales de la formación inicial del profesorado en primaria

En este apartado –cualificaciones finales de formación inicial del profesorado en Primaria– se ponen de manifiesto los resultados del aprendizaje a través de la formación inicial del profesorado que servirán de base para el siguiente apartado –las competencias profesionales docentes de maestro primaria– con el fin de exponer todas las competencias necesarias del docente en Educación Primaria. Se expondrán las dimensiones con las cuales evaluar los estudios del futuro docente. A partir de los datos recogidos en la fase descriptiva desde la dimensión de título conseguido, se presenta las competencias que deben adquirirse, los créditos académicos, el trabajo fin de estudio, las prácticas, el trabajo fin de estudio, el idioma y otros requisitos.

Basándose en dichas dimensiones, se realizará un estudio comparativo que intentará reflejar el estado actual de la cuestión y que se puede ver en la Tabla 7.21. Desde una perspectiva general, se puede concluir que ambos países coinciden a la hora de establecer los requisitos de los futuros docentes, tal como las cualificaciones finales cuando terminan los estudios de formación. En este sentido, en China, como ya se ha explicado anteriormente (véase apartado 7.7.2.), los créditos académicos totales son claramente diferentes a los de España.

<b>Tabla 7.21.</b> Cualificaciones finales de la formación inicial del profesora en Educación Primaria		
<b>INDICADORES</b>	<b>CHINA</b>	<b>ESPAÑA</b>
<b>Título conseguido</b>	DAG/GRADO	GRADO (NO HAY OTRAS POSIBILIDADES)
<b>Competencias que deban adquirirse</b>	- SE ENFATIZA MÁS LAS COMPETENCIAS DE ACUERDO CON EL PLAN DE ESTUDIOS (tales como la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, tanto disciplinares como pedagógicos)	- Plan de estudios - Se regula las competencias profesionales docentes según su especialización: * docentes sin especialización * docentes con especialización: música, física, idioma extranjero,

Huimin Zhang, 2018

		aquellas otras enseñanzas
<b>Créditos académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 28 créditos académicos + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Secundaria</li> <li>- 35 créditos académicos + 18 semanas de prácticas para Escuela Normal Superior</li> <li>- 32 créditos académicos + 18 semanas de prácticas para Universidades Normales o Institutos Normales o las Universidades Regulares</li> </ul>	- 240 ECTS (INLUYENDO NORMALEMTE 50 ECTS DE PRÁCTICUM)
<b>Prácticas</b>	18 semanas (NO SE INCLUYE EN LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS TOTALES)	- 30 semanas = 30-60 ECTS (más común son 50 ECTS) (SE INCLUYE EN LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS TOTALES)
<b>El trabajo fin de estudio</b>	Tesis + defensa (obligatoria)	Tesis sin defensa
<b>Idioma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mandarín (al menos “Segundo Nivel – YT”) (二级)<sup>(a)</sup></li> <li>- lengua extranjera inglés en el nivel CET-4 obligatorio (<i>College English Test Band 4</i>)<sup>(b)</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la oral lengua oficial de la comunidad</li> <li>- alguna lengua extranjera según al nivel B1</li> </ul>
<b>Otros requisitos</b>	- adquirir el Nivel Básico del Tecnologías Informáticas (计算机技术初级)	NO SE ENFATIZA NADA MÁS
<p><b>Fuente:</b> Elaboración propia</p> <p><sup>(a)</sup> En el caso de China, los futuros docentes, sobre todo, en la etapa educación primaria y secundaria, tienen que adquirir Mandarín Estándar (标准普通话), siendo como una competencia obligatoria, para que los alumnos puedan aprender más adecuadamente. Según las disposiciones del examen para el nivel</p>		

mandarín que se llama PUTONGHUA SHUIPING CESHI (en adelante, PSC) (普通话水平测试), los niveles se distinguen tres niveles (primero, segundo y tercero), y cada nivel se divide en dos escalas: tanto JIA (甲) como YI (乙). Por ello, para PSC tienen en total seis escalas. Por esta razón, el “primer nivel – JIA” (一甲) es una clasificación más superior que todas las demás, sin embargo “tercer nivel – YI” (三乙) es la más inferior que las demás. Para los futuros docentes, tienen que disponer, al menos, el nivel “Segundo nivel - YI” (二乙).

<sup>(b)</sup> *College English Test Band 4* (CET 4) y *6* (CET 6) son los exámenes de inglés para los universitarios establecidos bajo los auspicios del Departamento de Educación Superior de Ministerio de Educación China. Los motivos de dichos exámenes es promover la ejecución del plan de estudios de inglés en las universidades. Se atiende a medir las capacidades del alumnado. En el caso de la carrera de formación inicial del profesorado, la aprobación del dicho examen (más común es nivel CET 4) es un requisito obligatorio para conseguir los diplomas y títulos correspondientes, tanto DAG como Grado.

En efecto, tanto en China como en España se han regulado las cualificaciones finales teniendo en cuenta las mismas dimensiones (como los sub-indicadores diseñados) en relación con la formación inicial del docente. Otro aspecto en común en cuanto al título conseguido es el modelo para el título de Grado, aunque en China se diferencia en que el DAG (que es el diploma inferior al de Grado) también está permitido por la variedad de instituciones que imparten formación inicial del profesorado. España, sin embargo, no ofrece ninguna otra alternativa al Grado. En segundo lugar, en el caso de las competencias que deben adquirirse, los dos países han aprobado los correspondientes planes de estudios para dirigirse a la enseñanza (véase apartado 7.7.2.), en tal sentido, China prioriza la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, tanto disciplinares como pedagógicos, mientras que España, hace una distinción entre el cuerpo de docentes con especialización y sin ella, para que puedan adquirirse las competencias adecuadas en cada caso (los contenidos muy concretos se puede ver Tabla 7.18.).

En tercer lugar, en el caso de los créditos académicos y prácticas, debido a que ya han sido expuestos en anteriores apartados (véanse apartados 5.2.2.4. y Tabla 7.18 ), en el presente no se va a repetir lo dicho. Se han nombrado de nuevo solo para ofrecer una perspectiva completa de todas las calificaciones finales. Además, cabe señalar que el trabajo fin de estudio, siendo una parte importante en el proceso de estudio, tiene un tratamiento diferente en ambos países en cuanto a la existencia de la defensa cuando terminan la tesis. Por último, otro aspecto en común es el idioma, en ambos es un apartado obligatorio de estudio para los futuros docentes y ambos han estipulado la



lengua propia y una lengua extranjera para ellos, la diferencia es que en España hay más oferta de lenguas extranjeras entre la que el alumno puede elegir.

## **7.9. Parámetro 9: estructura organizacional de las competencias profesionales docentes**

En cuanto a las competencias profesionales docentes, igual que en el capítulo 5 y 6, se comienza con el parámetro de la estructura organizacional de las competencias profesionales docentes, distinguiendo antecedentes históricos y el marco legal regulador. Posteriormente, se atiende concretamente a las competencias en diferentes dimensiones: dimensión profesional, cognitiva, instrumental, actitudinales y creencias de profesión.

### **7.9.1. Antecedentes históricos**

Para tratar este aspecto en relación con las competencias profesionales docentes, se intentarán poner de manifiesto los orígenes, procesos evolutivos y fases que han experimentado los dos países. En la fase descriptiva del estudio comparado, se recogían los datos correspondientes en cuanto a la normativa en materia de las competencias docentes. El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.22. Desde una perspectiva general, se puede concluir que, pese a que ambos países no tengan el mismo proceso evolutivo o el mismo camino exploratorio, coinciden en las fases del desarrollo y en los contenidos en la última fase: las competencias profesionales docentes.

Tabla 7.22. Antecedentes históricos en torno a las competencias profesionales		
INDICADORES	CHINA	ESPAÑA/ CONTEXTO EUROPEO
Orígenes/ motivos	- elevar el nivel profesional del docente y mejorar la calidad de la enseñanza	- promover las competencias clave en el contexto de EEES para los profesores
Proceso evolutivo general/el camino	Cualificación docente (China) + desarrollo Profesional docente (por la influencia del ámbito educativo internacional) → las competencias docentes	La competencia profesional (en el ámbito empresarial) → las destrezas básicas → la competencia clave de la ciudadanía → la competencia profesional docente
Fase de embrión	<u>Cualificación docente:</u>  - 1986 la <i>Ley de Educación Obligatoria</i>  - 1993 la <i>Ley del Profesorado</i>	<u>Competencia clave para la ciudadanía (en el contexto europeo)</u>  - ocho competencias clave (aprendizaje permanente para la ciudadanía)
Fase de desarrollo	<u>Reglamentos, medidas</u>  - los <i>Reglamentos de Cualificación Docente</i> del año 1995  - las <i>Medidas de Transición de Cualificación Docente</i> del año 1995  - las <i>Medidas de Implementaciones de Cualificación Docente</i> del año 2000	<u>Competencias profesionales docentes (en el contexto europeo)</u>  - 2004 la Comisión Europea: trabajar con el conocimiento y la información; trabajar con otros; y trabajar con y en la sociedad  - 2006 el Consejo Europeo de Lisboa: enfatiza de nuevo el factor de las competencias docentes
Fase de madurez y	<u>la Norma Profesional de Maestro (borrador):</u>	<u>La ORDEN ECI:</u>

<b>configuración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro (borrador) en Educación Infantil</i></li> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro (borrador) en Educación Primaria</i></li> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro (borrador) en Educación Secundaria</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>ORDEN ECI/3854 en Educación Infantil</i></li> <li>- la <i>ORDEN ECI/3857 en Educación Primaria</i></li> <li>- la <i>ORDEN ECI/3858 en Educación Secundaria</i></li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

Por una parte, ambos países se diferencian mucho en el camino evolutivo de las competencias profesionales docentes. Más en concreto, en el caso de China, al principio, se propuso el concepto de “cualificación docente” en los años 80 del siglo pasado para elevar el nivel profesional del profesorado, puesto que en ese momento, China ya se había recuperado de la destrucción ocasionada por la “Revolución Cultural”. Desde entonces se pretendía mejorar la calidad de la educación a través del profesorado. Posteriormente, se reguló bajo el marco de la política educativa concretándolo en los reglamentos y medidas, tales como los *Reglamentos de Cualificación Docente* del año 1995, las *Medidas de Transición de Cualificación Docente* del año 1995 y las *Medidas de Implementaciones de Cualificación Docente* del año 2000. Este camino finalmente concluyó en la creación de la *Norma Profesional del Maestro* en cada etapa de educación con el fin de regular las competencias obligatorias en la enseñanza.

Por otra parte, por la diferencia de la historia y la cultura, España ha seguido un modelo diferente y experimentado otro camino a la hora de configurar los contenidos de las competencias docentes para la educación. Al principio, el concepto de la “competencia profesional” en el contexto europeo se refería a una formación en un ámbito completo, tanto de las personas como de las empresas y la sociedad. Ese concepto poco a poco se fue centrando en el ámbito personal o de la ciudadanía. Por ello, se comenzó a atender a las competencias clave con el fin de promover su desarrollo a través de aprendizaje permanente hasta que, finalmente, en el año 2004 se propusieron ocho competencias clave para toda la ciudadanía. Basado en dichas competencias, Europa atiende a las competencias profesionales docentes, por ejemplo en el mismo año la Comisión Europea resalta la importancia de trabajar tanto con el conocimiento y la información, como con otras personas y con la sociedad.

Por último, por lo que se refiere a la fase madura de configuración de la política educativa, a pesar de que los dos países tienen modelos diferentes de regulación y contenidos distintos, estipulan de igual forma los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria y Educación Secundaria. Los detalles serán expuestos, uno por uno, en los siguientes apartados del mismo capítulo.

### **7.9.2. Marco legal de las competencias profesionales docentes**

Para exponer con claridad el marco legal que regula las competencias, es necesario hacer una revisión de los documentos legislativos de acuerdo con de las diferentes fases de los antecedentes históricos que han sido resumidas en el epígrafe anterior: la fase inicial, la fase de desarrollo y la fase de maduración, con el fin de poner de manifiesto los contenidos correspondientes en relación con las competencias profesionales docentes. En la fase descriptiva del capítulo 5 y 6 se describieron todas las leyes, las órdenes, los reglamentos y las medidas. El estado actual de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.23.

A partir de ella, se puede concluir, desde una perspectiva general, que a pesar de que ambos países no tengan sus propias leyes para regular las competencias profesionales docentes, han conseguido aprobar sus propios documentos legislativos, por un lado; por otro, a través de las primeras dos fases, se puede ver que España se encuentra completamente influida por la tendencia europea, tanto la que procede de la Comisión Europea como del Consejo Europeo de Lisboa, etcétera, por el contrario, en el caso de China, trata de explorar su propio camino a través de promulgar artículos de ley, reglamentos y/o medidas con el fin de formar a los docentes con las competencias profesionales adecuadas. En este proceso, resulta claro que el desarrollo educativo en el ámbito internacional ya ha dado las influencias a la configuración de las competencias docentes de China.

**Tabla 7.23.** Marco legal regulado para las competencias docentes

INDICADORES	CHINA		ESPAÑA	
	Documento legislativo	Contenidos regulados	Documento legislativo	Contenidos regulados
<b>Fase embrionaria</b>	- 1986 la <i>Ley de Educación Obligatoria</i>	- proponer la política de “cualificación docente”	Basado en los informes de la Comisión Europea	ocho competencias clave (aprendizaje permanente para la ciudadanía)
	- 1993 la <i>Ley del Profesorado</i>	- superar los criterios mínimos del docente en relación con las competencias (sobre todo para conseguir el Título adecuado)		
<b>Fase desarrollada</b>	- los <i>Reglamentos de Cualificación Docente</i> del año 1995	- superar las clasificaciones de cualificaciones, los requisitos para conseguir, y los exámenes, incluso el reconocimiento de las cualificación docente, etc.	Basado en los informes de la Comisión Europea	Competencias profesionales docentes (en el contexto europeo)
	- las <i>Medidas de Transición de Cualificación Docente</i> del año 1995	- superar las medidas para dirigirse a los docentes que ingresan antes del año 1995 y que no consiguen el reconocimiento de las cualificaciones docentes		
	- las <i>Medidas de Implementaciones de Cualificación Docente</i> del año 2000	- el procedimiento de solicitud, y la gestión del certificado como los detalles de la implantación		

<b>Fase madura y configurada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro (borrador) en Educación Infantil</i></li> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro (borrador) en Educación Primaria</i></li> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro (borrador) en Educación Secundaria</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los Ideales y Éticas Profesionales (专业理念与道德)</li> <li>- los conocimientos profesionales (专业知识)</li> <li>- las capacidades profesiones (专业能力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>ORDEN ECI/3854 en Educación Infantil</i></li> <li>- la <i>ORDEN ECI/3857 en Educación Primaria</i></li> <li>- la <i>ORDEN ECI/3858 en Educación Secundaria</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tres módulos: de formación básica; didáctico y disciplinar; Prácticum</li> <li>- doce competencias</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia				

Además, en la fase desarrollada, se aparecieron las divergencias, porque en el caso de China, se ha elaborado sus propios documentos legislativos, tales como los *Reglamentos de Cualificación Docente* del año 1995, las *Medidas de Transición de Cualificación Docente* del año 1995 y las *Medidas de Implementaciones de Cualificación Docente* del año 2000 con el fin de superar las clasificaciones de cualificaciones, los requisitos para conseguir, y los exámenes, incluso el reconocimiento de las cualificación docente, por un lado; por otro, con el fin de regular de manera suplementaria con más detalles. Sin embargo, en la misma fase de España, por la influencia en el contexto europeo, se ha configurado las competencias docentes.

Por último, difieren también en la fase madura tanto en lo que se refiere a las modalidades del documento legislativo como a los contenidos correspondientes en cuanto a las competencias profesionales docente. En China se han aprobado una serie de las “NORMAS” a través de las que se diseñan los ideales y las éticas profesionales, los conocimientos y las capacidades profesionales. Paralelamente, España establece los contenidos de las competencias profesionales docentes a través de la “ORDEN ECI” concretados en tres módulos: de formación básica, didáctica y disciplinar, y el Prácticum, que conducen al logro de las doce competencias generales. Además, cabe señalar que en la fase madura de ambos países, tienen distintos contenidos regulados, en el caso de China, se destaca los Ideales y Éticas Profesionales (专业理念与道德), los conocimientos profesionales (专业知识) y las capacidades profesiones (专业能力); sin embargo, en España se pone énfasis en las competencias desde la perspectiva tanto de formación básica como de didáctico y disciplinar y de Prácticum.

## **7.10. Parámetro 10: competencias en torno a la dimensión de la profesión**

### **7.10.1. Ética, ideales y responsabilidades profesionales**

En la fase descriptiva del capítulo 5 y 6 del estudio comparado, se recogen los datos a partir de la *Norma de Profesional de Maestro en Educación Primaria* (NPM-EP) (MOE, 2012b) del año 2012 y la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria* (NPEFIP-EP) (MOE, 2011c) en el caso de China y, en España se centra en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de*



*Maestro en Educación Primaria*, e incluso en otros documentos legislativos de los dos países para realizar la yuxtaposición y la comparación entre ellos.

A efectos de realizar dicha yuxtaposición y comparación, en función de los mismos criterios y las mismas dimensiones, se han establecido los sub-indicadores, tales como “los documentos legislativos nacionales correspondientes”, “sus contenidos principales” y “la implantación en las universidades”, a través de ellos para analizar tanto las competencias reguladas como el plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria y sus disposiciones relativas. El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.24. A través de ellos, se puede concluir que generalmente, en China se da más importancia a los requisitos profesionales: tanto a las éticas profesionales como a los ideales profesionales y a las responsabilidades profesionales. En España también se han regulado todos los detalles en cuanto a la dimensión profesional docente, excepto las éticas profesionales del docente.

Tabla 7.24. Éticas, ideales y responsabilidades profesionales			
INDICADORES		CHINA	ESPAÑA
Éticas, ideales y responsabilidades profesionales			
Éticas Profesionales	documentos legislativos nacionales correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>Ley del profesorado</i></li> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador) 2012</i></li> <li>- el <i>Reglamento de las Éticas Profesionales en Educación Primaria y Secundaria 2008</i></li> </ul>	NO
	contenidos principales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los docentes han de tener un buen carácter moral o ético</li> <li>- tener buena moralidad profesional a través de ser un modelo para otros</li> <li>- tener el amor a la patria, la profesión y al alumnado; impartir la enseñanza y educar a la gente, ser modelo educativo y moral para otros demás, incluso hacer el aprendizaje permanente, etc.</li> </ul>	NO
	ejecución en las universidades <sup>(a)</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- UNCC</li> <li>- UNS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- UCM (las competencias reguladas para el estudiantes de Grado en Educación Primaria):</li> <li>adquirir un sentido ético de la profesión</li> </ul>
Ideales	documentos legislativos	- la <i>Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador) 2012</i>	- la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>

<b>Profesionales</b>	<b>nacionales correspondientes</b>	- la <i>Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria (borrador) 2011</i>	
	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tener ideales profesionales a través de conocer la etapa de Educación Primaria</li> <li>- tener una visión correcta de los estudiantes y los comportamientos correspondientes; tener una visión correcta del profesorado y los comportamientos correspondientes; tener una visión correcta de la educación y los comportamientos correspondientes</li> <li>- luchar por sus ideales en la área de educación</li> </ul>	- asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos y pedagógicos y sociales a lo largo de la vida
	<b>ejecución en las universidades<sup>(b)</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- UNCC</li> <li>- UNS</li> </ul>	<p>UCM – NO</p> <p>UAM – igual que la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></p>
<b>Responsabilidades profesionales</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador) 2012</i></li> <li>- la <i>Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria (borrador) 2011</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></li> <li>- la LOE (artículo 91.1)</li> </ul>
	<b>contenidos principales</b>	- tener responsabilidad profesional a través de comunicar con sus compañeros compartiendo la experiencia y de identificar las características especiales y únicas de la etapa educación primaria	- asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- las responsabilidades del docente tanto para impartir la enseñanza como para ejercer la profesión de ser maestro</li> <li>- tener una visión correcta de los estudiantes y los comportamientos correspondientes; tener una visión correcta del profesorado y los comportamientos correspondientes; tener una visión correcta de la educación y los comportamientos correspondientes</li> </ul>	<p>una ciudadanía activa; valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; desempeñar las funciones de tutoría; ayudar a los estudiantes que tengan necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>- la responsabilidad de la tutoría, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, etc.</p>
	<b>ejecución en las universidades<sup>(c)</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- UNCC</li> <li>- UNS</li> </ul>	<p>UAM – igual que la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></p> <p>UCM - NO</p>

**Fuente:** Elaboración propia

<sup>(a)</sup> <sup>(b)</sup> <sup>(c)</sup> En la categoría III programas de las competencias profesionales docentes de maestro en Educación Primaria, en lo que se refiere a la ejecución en las universidades, se ha abordado dos de China: la Universidad Normal de la Capital de China (en adelante, UNCC)(首都师范大学), la Universidad Normal de Shanghai (en adelante, UNS)(上海师范大学); y dos de España tanto la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) como la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Para saber la implantación de dichas cuatro universidades, se observa a través del plan de estudios y las competencias reguladas para el Graduado en Magisterio en Educación Primaria. Los casos de la Tabla 7.25. 7.26. y 7.27. son iguales que el caso de Tabla 7.24.

En primer lugar, respecto a la ética profesional, en China, tanto en los documentos legislativos como en la implantación en las universidades –en su caso son la UNCC y la UNS– se destaca que los docentes han de tener buena moralidad profesional con el fin de ser un modelo para sus alumnos, la familia, y los demás. En general, es llamativo que sus contenidos dividen tanto en el amor a la patria, la profesión y al alumnado como en impartir la enseñanza y educar a la gente, ser modelo educativo y moral para los demás y en tener un aprendizaje permanente. A pesar de que estos elementos sean básicos para ser docentes, nadie duda de que dichos contenidos todavía en China son muy amplios y la forma en la que se midan o evalúen para ser aplicados en la enseñanza es un asunto pendiente. Tomando como base la *Norma Profesional del Maestro en Educación Primaria (borrador)* y el *Reglamento de las Éticas Profesionales en Educación Primaria y Secundaria*, las universidades normales tanto UNCC como UNS conceden una atención muy especial a dichas dimensiones de la profesión. Sin embargo, España, a pesar de que UCM muestra preocupación acerca de la importancia de “adquirir un sentido ético de la profesión”, no señala nada relativo a las éticas profesionales tanto en los documentos legislativos como en la implantación en las universidades.

En segundo lugar, con respecto a los ideales profesionales, en China se han regulado varios detalles a partir tanto de la NPM-EP (MOE, 2012b) como de la NPEFIP-EP (MOE, 2011c). Desde la perspectiva de los contenidos de dichas normas, cabe destacar que, por un lado, adquirir el profundo conocimiento en cuestión para configurar los ideales profesionales, así como estar en posesión de una correcta visión de los estudiantes, de los profesores, de la educación y de los comportamientos correspondientes, todos ellos pueden ayudar a los docentes a configurar los ideales profesionales. En otras palabras, se puede concluir que los docentes han de tener los conocimientos sobre educación, las opiniones y los comportamientos correctos para ejercer de manera permanente la profesión. No obstante, desde una perspectiva general y amplia, en el caso de España el ideal profesional debía seguir la línea del perfeccionamiento y la adaptación a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. Desde el plano de ejecución en las universidades, tanto en China (UNCC y UNS) como en España (UAM y UCM) se refieren a estas competencias del docente.

En tercer lugar, tanto China como España ponen énfasis en las responsabilidades profesionales del docente en Educación Primaria. No obstante, destacan diferentes contenidos ya que, por un lado, China intenta regular dichas responsabilidades desde una perspectiva más general (desde el punto de vista de la educación y desde el punto de vista de la enseñanza), mientras que en España se atiende más al alumnado y a las necesidades

de él a través de tutoría, orientación y apoyo durante el proceso de aprendizaje con el fin de promover e incentivar el estudio de los estudiantes. Desde el plano de ejecución, dichas universidades mencionadas en nuestra investigación ya han elaborado los contenidos en cuanto a estas competencias.

### **7.11. Parámetro 11: competencias en torno a la dimensión cognitiva**

Este epígrafe –competencias en torno a la dimensión cognitiva– se centra en todos los conocimientos que los docentes en Educación Primaria deben adquirir para impartir la clase. De acuerdo con nuestra investigación, dichos conocimientos abarcan una amplia variedad: los conocimientos generales/culturales, los conocimientos pedagógicos y psicológicos, los conocimientos didácticos y disciplinares, los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, incluso, los conocimientos de evaluación. Se considera que estos conocimientos se refieren a todas las dimensiones que los docentes en Educación Primaria deben conocer y adquirir. En cuanto a las maneras de recopilar los datos en la fase descriptiva, se ha realizado a partir de los documentos legislativos, al igual que en el caso del parámetro anterior.

Para realizar la yuxtaposición y la comparación, se han empleado los sub-indicadores recopilados a partir de todos los documentos legislativos nacionales, tanto los contenidos principales y como la implantación en las universidades, en concreto la UNCC, la UNS, la UAM y la UCM. El estado de la cuestión se ha presentado en la Tabla 7.25. A través de ella, se pueden observar las divergencias y convergencias relativas a dichos conocimientos entre los dos países. Desde una perspectiva general, se puede concluir que ambos países hacen referencia a casi todos los conocimientos definidos en el presente estudio. Se matiza que en los documentos legislativos de España no se indican detalladamente los conocimientos generales/culturales; sin embargo, en los documentos legislativos de China, no se recogen los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, pese a que sea un contenido importante para las necesidades dado el contexto actual de la educación.

Tabla 7.25. Competencias de la dimensión cognitiva			
INDICADORES		CHINA	ESPAÑA
Conocimientos generales/culturales			
	documentos legislativos nacionales correspondientes	- la NPM-EP	NO
	contenidos principales	- enfatizar el conocimiento de las ciencia naturales y sociales, comprender la situación básica de la educación y utilizar TIC, incluso tener la competencia de apreciar y representar del arte	NO
	ejecución en las universidades	- UNCC – establecer los Currículos Culturares	UCM - competencias que los docentes que adquirirse: para conocer todos detalles básicos en cuanto al alumnado, el proceso de aprendizaje, las técnicas de enseñar, etc.
Conocimientos pedagógicos y psicológicos			
Conocimientos pedagógicos	documentos legislativos nacionales correspondientes	- la NPM-EP - la NPEFIP-EP	las doce competencias de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	contenidos principales	- en la área de “los conocimientos pedagógicos”: dominar la teoría básica de la Educación Primaria y los	- conocer la organización de los colegios de EP

		<p>conocimientos de impartir la enseñanza, además, comprender las características y leyes del comportamiento del alumnado en la etapa Educación Primaria</p> <p>- adquirir los conocimientos y las capacidades de impartir la enseñanza al alumnado</p>	<p>- comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación</p> <p>- conocer modelos de mejorar de la calidad con aplicación a los centros educativos</p>
	<b>ejecución en las universidades</b>	<p>UNCC</p> <p>UNS</p>	<p>UAM</p> <p>UCM</p>
<b>Conocimientos psicológicos</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	<p>- la NPM-EP</p> <p>- la NPEFIP-EP</p>	<p>- plan de estudios de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></p> <p>- la LOE</p>
	<b>contenidos principales</b>	<p>- en la área de “los conocimientos del desarrollo del alumnado”: aprender todos detalles legislativos para proteger a los alumnos y comprender los procesos evolutivos en cuanto al desarrollo biológico y psicológico (6-12 años), y adquirir las características de la personalidad y del aprendizaje de ellos</p> <p>- adquirir los conocimientos y las capacidades de comprender el alumnado (proceso evolutivo)</p>	<p>- conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico (6-12 años)</p> <p>- comprender el desarrollo de la personalidad</p> <p>- el desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral (desarrollo de la personalidad)</p>



	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC UNS	UCM
<b>Conocimientos didácticos y disciplinares</b>			
<b>Conocimientos didácticos</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	- objetivos de la NPEFIP-EP - contenidos de la NPEFIP-EP	- el plan de estudios de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	<b>contenidos principales</b>	- adquirir la didáctica de la enseñanza como gestionar la clase con las estrategias - módulos de “Enseñanza de Disciplinar y Orientación de Actividades de Primaria”: la Orientación de Actividades de Primaria se refiere a los didácticos	- conocer los principios básicos de cada disciplina y el currículo escolar de cada disciplina - resolver problemas asociados con la disciplina - desarrollar y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes
	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC UNS	UAM UCM
<b>Conocimientos disciplinares</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	- la NPM-EP - contenidos de la NPEFIP-EP	- Plan de estudios de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i> - las doce competencias de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i> - La LOE

	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el módulo “conocimientos disciplinares”: disponer el conocimiento multidisciplinar y adquirir el sistema, idea básica y la metodología del currículo, incluso, la vinculación el currículo impartido tanto con la práctica social como con las actividades de los jóvenes pioneros</li> <li>- módulos de “Enseñanza Disciplinar y Orientación de Actividades de Primaria”: la Enseñanza de Disciplinar se refiere a las disciplinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las disciplinares son: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, Plástica y visual y Educación Física</li> <li>- conocer las áreas curriculares de la EP, la relación interdisciplinar entre ellas, (...) y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a la enseñanza</li> <li>- La enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados</li> </ul>
	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC  UNS	UAM – disciplinas  UCM – disciplinas y valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en lengua y literatura
<b>Conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión</b>			
<b>Conocimientos de interculturalidad</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	NO	- las doce competencias de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	<b>contenidos principales</b>	NO	- abordar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües

	<b>ejecución en las universidades</b>	NO	NO
<b>Conocimientos de inclusión</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	NO	- las doce competencias de <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	<b>contenidos principales</b>	NO	- atendiendo a la diversidad, a la igualdad de género y a la equidad
	<b>ejecución en las universidades</b>	NO	NO
<b>Conocimientos de evaluación</b>			
	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	- el <i>Informe sobre Impulsar la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria</i> , 2002  - la NPM-EP	- la LOE  - las doce competencias de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>  - El plan de estudios de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	<b>contenidos principales</b>	- adquirir los conocimientos de evaluar del alumnado, de sí misma(auto-evaluación del docente) y del colegio	- los docentes tienen que colaborar con otros departamentos educativos para evaluar a los estudiantes

		- el módulo “incentivo y evaluación”: observar el comportamiento diario encontrando los progresos del alumnado; utilizar la manera múltiple para dar orientación y dirigir a los alumnos para realizar una auto-evaluación, incluso mejorar la enseñanza mediante el resultado de evaluación	- asumir la función de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza  - conocer los criterios de evaluación y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje  - diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en la aula y desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados
	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC  UNS	UAM  UCM
<b>Fuente:</b> Elaboración propia			

Por lo que se refiere a los conocimientos generales/culturales, en China, la NPM-EP (MOE, 2012b) destaca el conocimiento de la ciencia de la naturaleza y la ciencia social, la comprensión de la situación básica de la educación y el uso de la TIC, incluso la capacidad de apreciar y representar del arte. Además de dicha dimensión nacional, la UNCC establece su propio currículo –Currículo Cultural– añadiendo dichos conocimientos para el futuro docente en Educación Primaria. En contraste con este modelo, en España, a pesar de que la UCM ha precisado los conocimientos generales en cuanto a todos los detalles básicos del alumnado, el proceso de aprendizaje y las técnicas de la enseñanza (indicado en el módulo “Competencias generales” de las competencias reguladas que los docentes deben adquirir), no se ha hecho ninguna referencia a dichos conocimientos desde la perspectiva legislativa, oficial y nacional.

Por otra parte, ambos países coinciden en que tanto los conocimientos pedagógicos como los conocimientos psicológicos son una parte central en el conocimiento de la enseñanza del docente. Más en concreto, en el caso del conocimiento pedagógico, China y España, de forma similar, indican que es imprescindible conocer la organización y la teoría básica en la etapa de Educación Primaria. Se matiza en España que los futuros docentes han de comprender los límites, la función y la posibilidades de la educación. Sin embargo, en China se pone énfasis en las características y leyes del comportamiento del alumnado de la etapa primaria, esto está relacionado con los conocimientos psicológicos. Por otro lado, en la implantación de las universidades, las cuatro universidades dan importancia a los conocimientos pedagógicos.

Y en el caso de los conocimientos psicológicos, desde la perspectiva nacional, ambos países han regulado dichos conocimientos a partir de los documentos legislativos, en el caso de China según la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c), y en España la ORDEN ECI/3857/2007, *de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, y la LOE (2006). De acuerdo con los contenidos, las convergencias entre ambos países se pueden resumir en que ellos enfatizan el conocimiento del proceso evolutivo del desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años de edad y dan importancia al desarrollo de la personalidad en el proceso de aprendizaje. En el plano de ejecución de las universidades, excepto UAM, otras tres universidades mencionadas de nuestra investigación elaboran los conocimientos psicológico.

En tercer lugar, además de los conocimientos pedagógicos y psicológicos, los didácticos y disciplinares tienen un importante peso en ambos países como parte central del conocimiento que todo docente debe poseer. Coinciden en señalar que los docentes con conocimientos didácticos pueden ayudar y promover el aprendizaje de los alumnos como queda indicado en los documentos legislativos tanto la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) en China como la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, en España. De igual modo, en el plano ejecutable, las cuatro universidades organizan los currículos o regulan las competencias para poner en práctica durante la formación del maestro. Por otro lado, en la área de los conocimientos disciplinares, ambos países están de acuerdo en que los docentes han de disponer de conocimientos curriculares, así como multidisciplinares para adaptarse a las necesidades del alumnado y a la enseñanza integral.

Además, es llamativo que, pese a no ser en la actualidad muy popular en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria, los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, sean cada vez más necesarios en el ámbito de la educación. En el caso de China, estos conceptos no han sido recogidos al día de hoy bajo un marco legislativo a pesar de que cada vez más hay un acuerdo generalizado en cuanto a la necesidad de incluir estos conocimientos en la formación del docente. En contraste con dicha situación, en España se hace una ligera referencia a la interculturalidad en las doce competencias de la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*: “abordar situaciones de aprendizaje de lengua en contextos multiculturales y plurilingües”; y se atiende a la diversidad, a la igualdad de género, sobre todo, a la equidad, abarcando varias modalidades del alumnado con necesidades especiales. A pesar de todo lo anterior, desde la perspectiva de la ejecución de las universidades, hay que señalar que, tanto la UAM como la UCM no han indicado nada ni en los requisitos de competencias para los futuros docentes ni en el plan de estudios relacionado con estas competencias del docente.

Por último, evaluar tanto el resultado del alumnado como el proceso de la enseñanza del docente (como auto-evaluación para ellos), es otro conocimiento obligatorio en el ámbito de la educación. Por esta razón, tanto China como España en sus documentos legislativo establecen los criterios de evaluación. Sin embargo, ninguno de los dos países ha señalado los detalles para adquirir los conocimientos correspondientes, solamente destacan la función de la evaluación, la observación del proceso del aprendizaje del alumnado y los criterios de evaluación, incluso la realización

de la auto-evaluación, etcétera. De igual modo, las cuatro universidades en los dos países en cuestión también enfatizan dichos conocimientos, pese a que no se organice un currículo especializado en ellos. En China se matiza que además de la NPM-EP (MOE, 2012b), en el año 2002, el Ministerio de Educación ya ha aprobado el *Informe sobre el Impulso de la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria* (MOE, 2002), con el objeto de renovar la antigua tradición de evaluación, por un lado y, por otro, mejorar la competencia evaluadora del docente para adaptarla a la enseñanza y el estudio en la actualidad.

### 7.12. Parámetro 12: competencias en torno a la dimensión instrumental

El parámetro “competencia instrumental” es la tercera dimensión a que se atiende en las competencias que deben adquirirse los maestros. Para definir este parámetro se ha procurado exponer con claridad los instrumentos que tienen que disponer, basándose tanto en las competencias profesionales como en las competencias cognitivas, para mejorar la eficacia de la enseñanza. Se ha mostrado, separadamente, la competencia de gestión de la clase, de enseñanza efectiva, de la TIC, de comunicación, así como la competencia de colaboración con compañeros, familia de alumnado, comunidad y la sociedad, incluso la competencia del Prácticum.

En la fase descriptiva desarrollada entre los capítulos 5 y 6, se recogen los datos relacionados con dichas competencias desde dos niveles, por un lado, se recopila la información y las disposiciones legales desde la perspectiva legislativa nacional, la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) de China y la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* de España. Hay que señalar que también se ha recurrido a otros documentos legislativos (si serían posible) para saber las disposiciones de todas las competencia en ambos países. Por otro lado, para conocer profundamente cada competencia en su país, se intentará averiguar la ejecución de las mismas en las universidades en ambos países, en China centrándose en la UNCC y la UNS y en el caso de España atendiendo a la UAM y la UCM.

El estado de la cuestión se puede observar en la Tabla 7.26. A partir de dichos datos, se puede concluir, desde una perspectiva general, que todas las competencias que

han sido expuestas en esta dimensión instrumental se las regulan en los documentos legislativos nacionales en ambos países mediante la aprobación de los requisitos específicos para la adquisición, por un lado; por otro lado, desde el punto de vista de la ejecución en las universidades, la mayor parte de las competencias instrumentales se han desarrollado e implantado en las universidades correspondientes para que los futuros maestro en Educación Primaria puedan comprenderlas y adquirirlas.



Tabla 7.26. Competencias de la dimensión instrumental			
INDICADORES		CHINA	ESPAÑA
Competencias de gestar la clase			
	documentos legislativos nacionales correspondientes	- La NPM-EP	- la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	contenidos principales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- establecer buena relación con el alumnado y ayudar a los estudiantes a desarrollar buenas relaciones con sus compañeros</li> <li>- crear una situación apropiada y ajustar las necesidades educativas según la necesidad del alumnado</li> <li>- movilizar el entusiasmo y el interés del aprendizaje del alumnado</li> <li>- adoptar las estrategias y métodos para impartir la clase</li> <li>- utilizar la TIC</li> <li>- el rol de los jóvenes pioneros</li> <li>- identificar las tendencias en el comportamiento y el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fomentar la convivencia en la aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos</li> <li>- estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes</li> <li>- conocer los procesos de interacción y comunicación en la aula</li> <li>- abordar y resolver problemas de disciplina</li> <li>- diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en la aula</li> </ul>

		pensamiento del alumnado	
	<b>ejecución en las universidades</b>	Sí, pero no establece el contenido independiente	UAM
<b>Competencias de enseñanza efectiva</b>			
	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La NPM-EP</li> <li>- La NPEFIP-EP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></li> <li>- La LOE</li> </ul>
	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- establecer el plan de estudios</li> <li>- redactar el plan de enseñanza</li> <li>- diseñar las actividades de la aula y las actividades de los jóvenes pioneros</li> <li>- relación armónica entre el alumnado y el profesorado</li> <li>- establecer un entorno beneficioso al aprendizaje del alumnado</li> <li>- utilización de TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro</li> <li>- fomentar la convivencia en la aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífico de conflictos</li> <li>- estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.</li> <li>- la tutoría, la orientación educativa de los alumnos, y la atención al desarrollo integral del alumnado, etc.</li> </ul>
	<b>ejecución en las universidades</b>	Sí, pero no establece el contenido independiente	NO

Competencias de TIC			
	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La NPM-EP</li> <li>- El <i>Estándar de la Capacidad del Maestro de aplicar la Tecnología de la Información y Comunicación en las Escuelas Primarias y Secundarias</i></li> </ul>	- La ORDEN ECI/3857/2007
	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir los conocimientos de TIC para impartir de manera científica y estratégica</li> <li>- incorporar de TIC a la enseñanza</li> <li>- promover la utilización de TIC del docente y mejorar el aprendizaje del alumnado a través de TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y comunicación.</li> <li>- discernir selectivamente la información audiovisual que contribuye a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural</li> </ul>
	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC  UNS	UAM  UCM
Competencias de comunicación			
<b>Objetos de comunicación</b>	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	- La NPM-EP	- La ORDEN ECI/3857/2007

	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enfatizar la comunicación entre el docente y el alumnado (escuchar las necesidades y atender a las aspiraciones del alumnado)</li> <li>- comunicar con la familia, los compañeros y la comunidad si sería necesario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se destaca la comunicación entre el docente y su compañero</li> <li>- abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lengua en contextos multiculturales y plurilingües</li> </ul>
	<b>ejecución en las universidades</b>	NO	UCM
Distintas lenguas utilizadas	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La NPM-EP</li> <li>- La NPEFIP-EP</li> </ul>	- La <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- destaca la utilización adecuada tanto la lengua materna (mandarín) como la lengua académica para la enseñanza</li> <li>- además la lengua hablada y la lengua corporal para la enseñanza</li> <li>- la lengua adecuada para la personalidad de 6 a 12 años</li> <li>- enfatiza “lengua de comunicación del docente” como la competencia obligatoria para ser el docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- NO se refiere a las competencias de las lenguas para docente</li> <li>-sino se indica detalladamente las competencias en relación con lenguas para que el alumnado de 6 a 12 años adquieran el distinto idioma tanto lengua materna como lengua extranjera</li> </ul>
	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC – lengua hablada para el profesorado	UAM UCM

Competencias de colaboración con compañeros, familia y sociedad			
	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	- La NPM-EP	- La <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>  - La LOE
	<b>contenidos principales</b>	- tener buena colaboración con el alumnado (saber sus necesidades y problemas )  - colaboración con sus compañeros compartiendo las experiencias y recursos educativos  - colaboraciones con los padres o tutores legales del alumnado  - ayudar a la escuela y a los niños para elaborar la buena relación con la comunidad  - tener espíritu de equipo de la cooperación	- diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro  - colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social  - promover el trabajo cooperativo  - mostrar habilidades para entender a las familias  - relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad  - la colaboración con el centro educativo
	<b>ejecución en las universidades</b>	NO	UAM  UCM

Competencias de Prácticum			
	<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	- La NPEFIP-EP	- La <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	<b>contenidos principales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las observaciones + las prácticas en la aula + el trabajo fin de Grado/DESE/DAG</li> <li>- disponer la experiencia de observar la enseñanza</li> <li>- disponer la experiencia de participar la enseñanza en la aula</li> <li>- disponer la experiencia de averiguar y analizar la práctica educativa</li> <li>- analizar y reflexionar la enseñanza y resolver el problema en la aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prácticas escolares + el trabajo fin de Grado</li> <li>- participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, etc.</li> <li>- relacionar teoría y práctica con la realidad de la aula</li> <li>- adquirir los conocimiento práctico de la aula y de la gestión de la misma</li> <li>- reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente</li> </ul>
	<b>ejecución en las universidades</b>	UNCC  UNS	UAM  UCM
<b>Fuente:</b> Elaboración propia			

Concretando en las diferencias, ambos países difieren mucho en cuanto a los requisitos para cada competencia debido a que poseen sus propias culturas y necesidades educativas distintas. En primer lugar, con respecto a la competencia de gestión de la clase, ambos países le conceden atención desde la perspectiva nacional, por un lado. Por otro, en cuanto a los contenidos de requisitos concretos se difieren mucho, puesto que China concede importancia a la buena relación entre el profesor y el alumnado y atiende a las necesidades, al entusiasmo, al interés del aprendizaje del alumnado y, por último, concede atención especial a las tendencias en el comportamiento y el pensamiento del alumnado. En base a estos contenidos, se puede resumir que China da importancia a la competencia de la gestión de la clase atribuyendo importancia al aspecto subjetivo del alumnado. En España se trata esta cuestión desde un punto de vista más práctico enfocado a la resolución de los problemas que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se destaca el diseño, la planificación y evaluación de las actividades del docente y del alumnado. Por otra parte, para ejercer la formación en las universidades, tanto China como España ha establecido requisitos en relación con dicha competencia, pero ninguno de los dos países los ha concretado en un plan de estudios o en el currículo para realizar, a lo mejor dado que esta formación es más propia de los currículos de pedagogía.

En segundo lugar, ambos países también destacan la competencia de enseñanza efectiva. En concreto, se hace referencia en la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) en China y en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, y la LOE (2006) en España. Más en concreto, en China, además de la utilización de las TICs, se destaca el diseño y redacción del plan de estudios de enseñanza y las actividades educativas de los jóvenes pioneros en la aula y, por último, tampoco se desestima la buena relación entre el profesorado y el alumnado. De acuerdo con esto, se puede resumir que China presta mucha atención al proceso de preparación de la enseñanza. En contraste con este modelo, España procura entrar en el proceso real de la enseñanza con el fin de que los docentes puedan conseguir herramientas educativas. Por esta razón, se pone énfasis en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la resolución de los conflictos y problemas de la aula. Hay que señalar que la tutoría, la orientación educativa del alumnado, y la atención al desarrollo integral de él son buenas medidas educativas para lograr una enseñanza efectiva. Respecto a la ejecución en las universidades, realmente, estas cuatro

universidades no se ha implantado pese a que, a veces, se incluya en la enseñanza los conocimientos pedagógicos.

En tercer lugar, la competencia de las TICs del docente es abundante en los documentos legislativos nacionales de ambos países. En China se matiza que en los últimos años, cada vez con más frecuencia, se atribuye una enorme importancia a las TICs en la enseñanza, por esta razón, la competencia en esta herramienta hoy en día se ha convertido en la obligatoria para el profesorado. En este sentido, además de la NPM-EP (MOE, 2012b), se publicó en el año 2014 el *Estándar de la Capacidad del maestro de aplicar la Tecnología de la Información y Comunicación en las Escuelas Primarias y Secundarias* (MOE, 2014b). Asimismo, en cuanto a los detalles de dicha competencia, ambos países están de acuerdo en la necesidad aplicar las TICs en las aulas y de incentivar su uso. Para ello, España ha indicado detalladamente que los docentes han de “discernir selectivamente la información audiovisual que contribuye a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (ORDEN ECI/3857/2007, artículo 11). En el plano ejecutable, en el caso de España tanto la UAM como la UCM han elaborado las disposiciones o el currículo para garantizar la realización de dicha competencia del docente. Con el mismo objetivo, en China, en los currículos hacen referencia a los conocimientos en cuanto a la “Cultura Básica Informática” (计算机文化基础), las “Tecnologías Informáticas” (计算机技术) o las “Aplicaciones Informáticas” (计算机应用) en las universidades mencionadas.

Además, la competencia de la comunicación del docente, como se ha expuesto en el capítulo 5 y 6, se la distingue desde dos niveles distintos: los objetos de comunicación (沟通交流的目的) y las distintas lenguas utilizadas. En general, como se puede ver en la correspondiente Tabla 7.26, se puede concluir que en los documentos legislativos nacionales ambos países se han referido a la competencia de comunicación del docente, pero en España no se habla directamente de la/s lengua/s utilizada/s para la comunicación. Es una gran diferencia entre dos países. Los elementos de divergencia se centran en los objetos de comunicación puesto que en el contexto chino se da mucha importancia a la comunicación entre el profesorado y el alumnado, pese a que a veces se atiende también a la comunicación con la familia, sus compañeros y la comunidad; en contraste con este modelo, en España la comunicación entre el docente y sus compañeros desempeña un papel fundamental dado que el debate entre ellos, o bien individualmente, o bien colectivamente, en contextos multiculturales y/o plurilingües, aporta enormes beneficios a la enseñanza. Por otro lado, desde el punto de vista de la/s lengua/s utilizada/s para comunicar en el contexto educativo, en China se proponen varias lenguas en el proceso de enseñanza: tanto la lengua materna como la lengua



académica (lengua escrita), la lengua hablada o el lenguaje corporal (la expresión corporal)<sup>14</sup>. De acuerdo con dichas disposiciones, en la ejecución en las universidades chinas, en efecto, se ha prestado mucha atención a esto y en esta línea se ha establecido la asignatura “Lengua Hablada para el Profesorado”. Por el contrario, tanto los documentos legislativos como de ejecución en las universidades en España, no mencionan los detalles de dichas lenguas para comunicar como en China, sin embargo, en el plan de estudios de la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, en el módulo dedicado a la didáctica y disciplinas, la sección “Lenguas” regula las competencias en este aspecto para que el alumnado de 6 a 12 años adquieran un segundo idioma además de su lengua materna. Como se ha visto, es la dimensión de aprender el idioma del estudiante.

En quinto lugar, para la competencia de colaboración, ambos países, en general, tienen en cuenta la colaboración con compañeros, familia y la comunidad. Por otro lado, también hay que señalar que los dos países hacen referencia a ella en sus propios documentos legislativos. Respecto a las diferencias, se puede resumir que China se centra más en el entorno interior del colegio, por ello, atiende más a la colaboración del docente con el alumnado (buena relación), con sus compañeros y con la familia cuando sea necesario; por el contrario, sobre el entorno exterior, tanto con la comunidad como con la sociedad, sobre todo, la colaboración con la sociedad, no se menciona casi ningún detalle. En contraste con el estado chino, en España, en lo relacionado con la colaboración con sus compañeros y la familia del alumnado, es llamativo que se concrete, sobre todo, la colaboración con la comunidad, la sociedad y la familia. En cuanto a la colaboración con la sociedad, se indica detalladamente las medidas a través de las cuales los docentes han de “analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familia y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.” Además, en el plano ejecutable, las universidades

---

<sup>14</sup> El lenguaje corporal o la expresión corporal es una de las formas básicas para la comunicación no verbal. A veces los gestos o movimientos de las manos o los brazos pueden ser una guía de sus pensamientos o emociones subconscientes. Las señales no verbales se usan para establecer y mantener relaciones personales, mientras que las palabras se utilizan para comunicar información acerca de los sucesos externos es para hablar o expresarse de una manera creativa: movimiento baile, danzas, para comunicarse por medios de expresiones. Dicha expresión está recuperado de <http://www.esdict.cn/dicts/es/肢体语言>

españolas, en su caso, la UAM y la UCM han establecido varias disposiciones en relación con dicha competencia de acuerdo con la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, para garantizar la realización de la misma, sin embargo, en el contexto chino, todavía no se han dado indicaciones para su puesta en marcha y ejecución en las universidades.

Por último, el Prácticum consta de idénticos contenidos en ambos países, tanto en la parte de las prácticas como en el trabajo fin de Grado. En cuanto al trabajo fin de Grado, hay que señalar que, como se ha mencionado en el apartado correspondiente al nivel educativo de partida para la formación inicial del profesorado en Educación Primaria (véase Tabla 7.15.), en China, exceptuando el título de Grado, también existen otros dos diplomas: el DESE y el DAG, por ello, en el caso de China, el trabajo final también incluye el trabajo fin de DESE y DAG, no solo de Grado.

Respecto a los contenidos de dicha competencia, tanto China como España, se han establecido casi idénticos requisitos en el proceso del Prácticum. El primer paso es aprender a saber hacer a través de la observación de la enseñanza del docente y participar en la actividad docente; en segundo lugar, disponer de experiencia docente, poseer conocimientos prácticos de la aula y ser capaz de relacionar teoría y práctica con la realidad de la aula, esto último se presenta como un aspecto crucial. En tercer lugar e indispensable, analizar y reflexionar sobre la enseñanza y resolver activamente problemas en la aula. En general, ambos países han destacado cada paso del Prácticum, y se matiza que los contenidos del Prácticum de China son más detallados que España. En el plano ejecutable, las universidades de China realizan el Prácticum durante los últimos años académicos, sin embargo, en el caso de España, de acuerdo en sus planes de estudios oficial de la formación, normalmente se realiza de manera separada en total cuatro veces en el final de cada curso académico. Además, no tengan ambos países exactamente los mismos requisitos ni en el número de créditos académicos ni en la duración obligatoria. Para consultar más resultados, ver el apartado “Prácticum” del mismo capítulo (véase apartado 7.7.3).

### **7.13. Parámetro 13: competencias en torno a la dimensión actitudinal y afectiva**

Además de las anteriores dimensiones de competencia, este apartado se ocupa de las competencias actitudinales y afectivas, abarcando las motivaciones por el gusto a la

enseñanza, pasión por enseñar y competencias emocionales. En la fase descriptiva del estudio comparativo, se encuentran recogidos los datos a partir de los documentos legislativos nacionales, tanto la NPM-EP (MOE, 2012b) como la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) de China, y la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, incluso, la LOE de España. Para realizar la juxtaposición y la comparación de ellos, se han elaborado los sub-indicadores igual que de las anteriores competencias.

Todos los detalles de la cuestión se pueden observar en la Tabla 7.27. A través de ellos, se puede concluir de manera general que la realización de competencias de dimensión actitudinal y afectiva será a través de las motivaciones relacionadas con el gusto por la clase como la pasión por enseñar y las competencias emocionales. En general, hay muchas diferencias en este punto entre ambos países puesto que desde la perspectiva nacional, China ha regulado las tres competencias en la NPM-EP (MOE, 2012b) o en la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) con unos contenidos muy generales. Sin embargo, en el caso de España, no se han regulado nada de éstas desde la dimensión legislativa, pese a que existan muchos que confirman la importancia de estos aspectos para el profesorado o para la formación del profesorado. Por otra parte, en el caso de la ejecución en las universidades, como se ha mencionado en los capítulos 5 y 6, quizá, por sus complejidades y por las dificultades que presenta a la hora de evaluar y enseñar, no se hayan referido a ellas en las universidades.

<b>Tabla 7.27.</b> Competencias de la dimensión actitudinal y afectiva			
<b>INDICADORES</b>	<b>SUB-INDICADORES</b>	<b>CHINA</b>	<b>ESPAÑA</b>
<b>Motivaciones de gustar la enseñanza</b>			
documentos legislativos nacionales correspondientes		La NPM-EP	NO
contenidos principales		<p>- adoptar buena actitud y buen comportamiento a los alumnos: la seguridad y la salud del alumnado; respetar a los alumnos; respetar las diferencias y comprender y satisfacer las necesidades del alumnado; crear las condiciones para el alunando</p> <p>- tomar la correcta actitud de la enseñanza: destacar el desarrollo integral del alumnado; conocer la ley educativa; orientar al alumnado aprender y desarrollar buenos hábitos; respetar y jugar un buen papel en la orientación de los Jóvenes Pioneros</p>	NO
ejecución en las universidades		NO	NO
<b>Pasión por enseñar</b>			
documentos legislativos nacionales correspondientes		La NPM-EP	
contenidos principales		<p>- mantener un buen logro y el buen comportamiento personal: disponer el amor, la responsabilidad, paciencia y cuidado al alumnado; ser optimista, agradable y abierto con entusiasmo al niño; avanzar el</p>	NO

	trabajo con mucho esfuerzo; vestirse bien, hablar de manera normal, comportarse de manera civilizado	
<b>ejecución en las universidades</b>	NO	NO
<b>Competencias emocionales</b>		
<b>documentos legislativos nacionales correspondientes</b>	La NPM-EP	NO
<b>contenidos principales</b>	- mantener un buen logro y el buen comportamiento personal: los docentes han de controlar la emoción y mantener la paz del mente	NO
<b>ejecución en las universidades</b>	NO	NO
<b>Fuente:</b> Elaboración propia		

En primer lugar, en cuanto a las motivaciones para la enseñanza, teniendo en cuenta que dicha competencia es una actividad psicológica complicada, la NPM-EP (MOE, 2012b) ha establecido por el Ministerio de Educación dos perspectivas para enfocar esta competencia: por un lado adoptar una (buena) actitud y un (buen) comportamiento al alumnado, y por otro tener una (buena) actitud para la enseñanza. Ambas perspectivas se centran muy intensivamente en el alumnado y requieren que los docentes tengan amor, responsabilidad hacia el alumnado, y que se sepan adaptar a las diferencias y necesidades del alumnado. Lo más importante se refiere al método de la enseñanza.

En segundo lugar, de igual modo, se hace referencia a la pasión por la enseñanza en la NPM-EP (MOE, 2012b) en China. Se concede mucha importancia a dicha competencia tanto exterior como interior. En concreto, se contempla el aspecto interior desde el carácter tanto de la personalidad (ser tanto optimista como paciente y abierto) como de la actitud para trabajo (siempre con esfuerzo para avanzar). Sin embargo, en el caso del aspecto exterior, se refiere al modo de vestirse a la hora de impartir una clase, el modo de hablar y comportarse en la vida normal. En cierta medida, pese a que dichos requisitos son todavía muy amplios, se puede ver claramente que los requisitos son completos y estrictos. Por último, en cuanto a las competencias emocionales, la NPM-EP (MOE, 2012b) de China no contempla algunos de estos aspectos quedándose sin definir. Para dicha competencia, se solamente espera que los docentes hayan de controlar la emoción adecuadamente y mantenga la paz mental.

Sin embargo, es claro que, como ya se ha dicho en la anterioridad, en España, competencias de dimensión actitudinal y afectiva –concretando tanto en las motivaciones de gustar la enseñanza como en la pasión por enseñar y en competencias emocionales– no han regulado nada de los detalles ni desde la perspectiva nacional ni desde la perspectiva ejecutable de las universidades. Es la gran diferencia en las competencias afectivas y actitudinales entre ellos.

#### **7.14. Parámetro 14: competencias en torno a la dimensión de las creencias de profesionales: aprendizaje permanente**

Se diseña la última dimensión –creencias profesionales– por la que realmente se espera que los futuros docentes puedan poseer un concepto del aprendizaje permanente como una creencia profesional para dirigir a su carrera profesional. Puesto que cada vez

más está cobrando mayor importancia a dicha competencia para los docentes. Esto implica la mejora continua y puede repercutir positivamente en la educación. En efecto, como ya se ha mencionado en el capítulo 5 (véase apartado 5.2.3.6.), las creencias profesionales del docente se pueden referir a varias dimensiones, pero este apartado sólo se centrará en el aprendizaje permanente. Los datos han sido recopilados de la misma forma que otros elementos, por un lado y, por otro lado, también trata de conocer la ejecución realizada en las universidades, pese a que no tengan ninguna ejecución en las universidades, ni en las chinas ni en las españolas.

Para realizar la yuxtaposición y la comparación, se han elaborado los iguales sub-indicadores que las anteriores competencias que hemos tratado con el fin de conocer las convergencias y las divergencias entre China y España. Los detalles de la cuestión se pueden observar en la Tabla 7.28. A partir de ellos, se pueden ver claramente las convergencias y las divergencias entre los dos países. En general, tanto en China como en España se han indicado los detalles de dicha competencia en los documentos legislativos nacionales, separadamente en la NPM-EP (MOE, 2012b) y la NPEFIP-EP (MOE, 2011c) en China y la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* en España. Por otra parte, respecto a la ejecución de ella, ni China ni España la realiza en sus respectivas universidades.

Tabla 7.28. Competencias de la dimensión de creencias de profesión			
INDICADORES	SUB-INDICADORES	CHINA	ESPAÑA
Aprendizaje permanente			
	documentos legislativos nacionales correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La NPM-EP</li> <li>- La NPEFIP-EP</li> </ul>	- La <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>
	contenidos principales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conocer y entender bien la profesión: atender al desarrollo profesional</li> <li>- reflexiones y desarrollos: elaborar el plan de desarrollo profesional de acuerdo con el concepto del aprendizaje permanente y participar la formación frecuentemente con la garantía de mejorar las competencias profesionales</li> <li>- encontrar la clave del desarrollo profesional del docente; elaborar el plan del desarrollo profesional y saber los métodos de la elaboración de dicho plan; analizar los factores favorables y desfavorables para dicho desarrollo, con todos conocimientos del desarrollo profesional buscar las oportunidades para mejorar de manera del aprendizaje permanente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas</li> <li>- adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes</li> </ul>
	ejecución en las universidades	NO	NO
Fuente: Elaboración propia			



En cuanto a los contenidos, China ha desarrollado temas más amplios y concretos en cuanto a esta competencia, entre ellos, destaca muy especialmente el desarrollo profesional, concretado en la elaboración tanto del plan como del método, para el desarrollo profesional docente; por otro lado, se considera que para promover y mejorar el desarrollo profesional del docente, el aprendizaje permanente es una buena manera en el camino de la carrera. En contraste con esto, en España, no se especifica dicha competencia de forma clara, sino que se enfatiza la importancia de los saberes y la adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. En la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, se indica que los docentes han de “mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas” y “adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”. En este sentido, se puede decir que España también tiene una tendencia a conceder importancia a esta competencia docente. En este sentido, ambos países se ponen de acuerdo en el desarrollo profesional de la futura carrera.

### **7.15. Síntesis conclusiva**

Teniendo en cuenta tanto la contextualización (concretada en estado territorial, socio-político y económico) como el análisis de la fase descriptiva del estudio comparado, a lo largo de este capítulo se ha intentado realizar un estudio comparativo con el fin de sacar a la luz las semejanzas y diferencias de ambos países en cuanto al tema en cuestión. Estos datos han sido expuestos mediante el diseño de parámetros e indicadores que fueron diseñados en el capítulo de metodología de esta tesis.

A partir del análisis de los datos extraídos en la fase descriptiva en ambos países, en la Categoría I sobre el sistema educativo y la Educación Primaria se puede concluir que ambos países tienen más convergencias en cuanto a la organización del sistema educativo y del plan de estudios de primaria, pese a que en el marco legislativo y la estructura de evaluación tengan más divergencias.

En la categoría II sobre la formación inicial del profesorado en general y la formación inicial en particular de Primaria, las conclusiones más notables son: por un lado, que a pesar de que existan las diferencias tanto en la organización de las

instituciones como en el nivel educativo de partida y los planes de estudios (incluso en el Prácticum) de la formación inicial del docente, es obvio que en las tendencias de dicha formación –concretadas en mejora de calidad del docente y atención a las competencias profesionales docentes– son iguales.

Y la tercera conclusión en cuanto a las competencias docentes en Primaria, se puede indicar que aunque cada país elabora su plan de estudios y cada uno da importancia a los aspectos diferentes, ambos hacen referencia a la mayoría de ellas mencionadas en nuestra investigación –excepto las éticas profesionales, las de interculturalidad e inclusión y las competencias actitudinales– con el fin de que los docentes adquieran las competencias más completas para realizar una enseñanza de calidad.

## **CUARTA PARTE:**

## **CONCLUSIONES**

### **CAPÍTULO 8**

#### **CONCLUSIONES FINALES: REFLEXIONES DE LOS RESULTADOS**

Con este cuarto apartado de la tesis, a partir de las convergencias y divergencias de la presentación del Capítulo 7, se realizarán las conclusiones finales en el capítulo 8 y las reflexiones y propuesta, así como las limitaciones del Capítulo 9 con el objetivo de entender esta investigación tanto desde la perspectiva conclusiva como prospectiva. En concreto, en este penúltimo capítulo –Capítulo 8– de la tesis se intentarán exponer las reflexiones y las conclusiones a partir de los resultados que proceden del estudio comparativo realizado en el capítulo 5, 6 y 7, pero esta vez poniendo el foco en las discusiones y reflexiones en torno al tema, debido a la existencia de diferencias entre los resultados y las conclusiones finales de la investigación.

Huimin Zhang, 2018

El análisis, tanto del sistema educativo de primaria como de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y de las competencias docentes de la misma etapa, nos permitirá obtener las conclusiones necesarias para ofrecer soluciones al problema planteado al principio de la tesis, en la introducción. Por ello, se estructurará los epígrafes en torno a las siguientes dimensiones –idénticas dimensiones que fueron utilizadas en la parte del estudio comparativo de capítulo 5, 6 y 7– que son: el sistema educativo y la educación primaria; la formación inicial del profesorado en educación primaria; y las competencias profesionales docentes en primaria.

### **8.1. Convergencias y divergencias en sistema educativo y en Educación Primaria**

En este primer apartado de las conclusiones se trata de contestar a la primera hipótesis a través de los resultados de la primera categoría a partir de las dimensiones de cada uno de los parámetros presentados en la parte de la presente investigación correspondiente con el estudio comparativo con el fin de poner de manifiesto las convergencias y las divergencias existentes entre China y España.

#### **8.1.1. Convergencias**

Desde una perspectiva general, a través del análisis del estudio comparativo, se puede encontrar seis convergencias y seis divergencias. Más en concreto, en el caso de las convergencias, por un lado, hay que señalar que a pesar de que ambos países tengan una historia y una cultura diferente, ambos han pasado por los mismos periodos en la evolución histórica de la educación, divididos y expuestos en los anteriores capítulos (véanse apartados 5.2.1., 6.2.1. y Tabla 7.1.). Sobre todo en la actualidad, a partir del principio del siglo XXI, las tendencias educativas y los requisitos del desarrollo de sistema educativo en ambos países han presentado más convergencias, porque están de acuerdo en mejorar la calidad del sistema educativo a través de la internacionalización de la educación.

Por otro lado, en el aspecto del marco legislativo, ambos países casi en la misma época (1978 para España y 1982 para China) promulgaron la *Constitución* del País como la base del marco legislativo educativo y en la que se destaca principalmente la educación básica obligatoria (incluido la educación primaria y la educación secundaria

inferior/obligatorio). Además, los dos países tienen la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) del año 1995 y la LOE del año 2006 (véanse Tablas 7.2. y 7.3.) en las que se han hecho referencias a la organización del sistema educativo (pese a que en el caso de China su disposición es muy breve), a los temas del profesorado, a los centros docentes, alumnado, colegios y otras instituciones educativas.

En tercer lugar, a través de las etapas y las edades de cada etapa (véase Figura 7.1.) del sistema educativo en orden a las convergencias y las diferencias entre ambos países, se comparte la misma organización tanto el sistema educativo chino como el español y la CINE. Resulta claro que las etapas comunes son la Educación Infantil (3-6 años), la Educación Primaria (6-12 años), la Educación Secundaria (12-18 años) y la Educación Superior (más de 18 años), a pesar de que en el caso de la CINE, la Educación Secundaria Superior se divide en dos etapas (educación secundaria y educación post-secundaria). Además, en la Educación Superior se añade educación de tercer ciclo.

En cuarto lugar, cabría destacar que en el ámbito de la Educación Primaria ambos países tienen los objetivos divididos tanto en fomentar la “educación en valores” como en enfatizar las habilidades de las distintas áreas de estudio del alumnado (v.g. la habilidades de la lectura, la escritura, la expresión y el cálculo); por otro, en cuanto al plan de estudios, estipulan las disposiciones especializadas: la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (MOE, 2011a) en China y el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* de España; por último, Shanghái y la Comunidad de Madrid establecen tanto el calendario lectivo como los horarios de la misma manera.

En este sentido, basándose en dichas convergencias, es necesario destacar e indicar los matices de las diferencias entre los dos. Por un lado, en el caso de los principios y los objetivos de la Educación Primaria, China se inclina más por los aspectos políticos para intentar aclarar dichos aspectos, por ello, la mayoría de los principios conceden importancia a las responsabilidades del Gobierno, sin hacer mucha referencia a aspectos educativos para incentivar el aprendizaje del alumnado; no obstante, en el caso de España estos principios se han dividido en principios generales y pedagógicos, y en ellos se destaca detalladamente el modo de garantizar y promover en el alumnado el desarrollo integral y el aprendizaje. Por otra parte, entre los objetivos de la Educación Primaria, ambos países sí hacen hincapié en la “educación en valores” pero, como ya se ha mencionado anteriormente, China siempre resalta la “educación en valores” de la área como amor a la patria, al pueblo, y el socialismo siendo marco político del contexto

nacional. Por el contrario, España le da más importancia a la “educación en valores” desde la perspectiva del desarrollo de la persona sin ningún tipo de inclinación ni ideología política, intentando buscar la máxima neutralidad para favorecer el desarrollo de la personalidad del niño sin influencias.

En quinto lugar, ambos países se elaboran y organizan el plan de estudios de Educación Primaria. Se matizan que, por un lado, China ha diseñado las asignaturas normalmente según el curso (*grade*), y se imparten de manera separada, no se adopta mucho el concepto de módulo o área. Por el contrario, en España se juntan todas las materias relativas al arte en un módulo, por ejemplo llamado “Educación Artística” que podría abarcar Música, Baile, Pintura, etcétera. En esta circunstancia, en China, las clases de educación artística se reparten en diferentes apartados separados. A veces en China la asignatura de Ciencia de Naturaleza también pasa igual con la asignatura de Educación Artística, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria.

Por último, en cuanto a la evaluación de la Educación Primaria, las convergencias son evidentes pues, en la estructura de la evaluación ambos países se refieren a los mismos aspectos: el ámbito referido, organismos/individuos responsables, las funciones, las finalidades y las modalidades, a pesar de que no tengan los mismos contenidos en cada dimensión entre China y España (véase Tabla 7.10.).

### 8.1.2. Divergencias

En contraste con dichas convergencias, las divergencias se distinguen en otras seis dimensiones que también son evidentes y muy significativas a la hora de comprender en profundidad el sistema educativo y la Educación Primaria entre los dos países. En primer lugar, hay que señalar que la educación española tiene un carácter religioso, sobre todo en la antigüedad (véase Tabla 7.1.). En la actualidad, según la LOE (2006), en cada etapa de la educación, el plan de estudios contempla las asignaturas de religión de manera optativa. Pero en el caso de China, se le concede más prioridad al aprendizaje internacional desde la perspectiva nacional, lo cual demuestra justamente que China, desde hace mucho tiempo, tiene tradición de comunicación y cooperación internacional, tal y como se indica en la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995), lo cual es una parte importante de la cultura china en el ámbito educativo.

En segundo lugar, desde la perspectiva del marco legislativo, como ya se ha mencionado, los dos países conceden hoy en día gran importancia a la calidad de la

Huimin Zhang, 2018

educación, por un lado. En tal sentido, España ha dictado la ley especializada –LOMCE– en el año 2013 para garantizar la realización de dicho objetivo; sin embargo, en China, aunque también se destaca la calidad de educación a través de regular varias disposiciones o regulaciones, no tiene una ley especializada. Por otro lado, es llamativo que las disposiciones educativas en China –la *Ley de Educación*– tengan contenidos muy amplios, y siempre destaca la función que desempeña la sociedad para llevar a cabo la educación y las responsabilidades legislativas del alumnado, del profesorado y del resto del personal especializado en educación *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995). En cambio, en el caso de España, la LOE, siendo la ley orgánica, se refiere a los contenidos de manera concreta, y no se enfatiza mucho el papel de la sociedad que desempeña, sino que se centra en los elementos clave en los centros educativos, tales como el docente, el alumnado, y los compañeros del docente, etcétera.

Además, se puede observar más divergencias en el marco legislativo, tanto en el sistema educativo en general como en la Educación Primaria en particular. Más en concreto, las leyes educativas en China regulan los contenidos de manera amplia y general, sin embargo, en el caso de España, en la LOE (2006) se puntualizan con detalle todos los aspectos sobre Educación Primaria, tales como los principios, los objetivos la organización de los currículos, los principios pedagógicos, la evaluación (tanto durante la etapa como al final de ella). Por otro lado, en China solo se destaca la ejecución del sistema educativo y la implantación de la educación obligatoria desde una perspectiva muy general y de una forma muy breve (véase Tabla 7.5.), en cierta medida, debido a la abstracción de la mencionada ley, en China la implementación de la misma a lo mejor es difícilmente ejecutable y/o no consigue el efecto deseado, pero en España, como se ha dicho, se ha puntualizado con muchísimos detalles.

En tercer lugar, las diferencias de las finalidades educativas según cada etapa son las siguientes: por un lado, las primeras diferencias de las finalidades en la Educación Primaria son: en China se enfatiza la “educación en valores” (como amor a la patria, al pueblo, y el socialismo), sino que España pone énfasis en el desarrollo del alumnado. Por otro, en la Educación Secundaria, España, además del aprendizaje del conocimientos, también concede importancia a las capacidades para el mercado laboral en oposición a China, que no otorga tanta importancia a este aspecto. Esto explica, en cierta medida, por qué la Formación Profesional no es tan popular en China y por qué no ha sido detallada en la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995). Por último, otro aspecto en el que divergen es en el carácter investigador de los ciclos, en España el

Máster y el Doctorado se centran más en la prácticas en la investigación sin embargo en China, al menos, según los documentos legislativos este carácter no es tan evidente.

En cuarto lugar, en cuanto a los principios y objetivos de Educación Primaria, en España se dividen en dos grupos: principios generales, centrados en el desarrollo integral del alumno, y pedagógicos, enfocados en incentivar el aprendizaje, sobre todo, el hábito de lectura. Sin embargo, en China la mayoría de los principios educativos conceden importancia a las responsabilidades del Gobierno, no se refieren a los aspectos educativos, ni, al aprendizaje del alumnado.

En quinto lugar, por lo que se refiere a la organización del plan de estudios de Educación Primaria, a través de la yuxtaposición entre ambos países se puede destacar que, por un lado, aunque ambos países tienen disposiciones que legislan este aspecto, en China, en el plano práctico, no implementa los currículos de Primaria de acuerdo con la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (MOE, 2011), por otro, se ha diseñado dichos currículos en el colegio en función del curso (年级) y las asignaturas son independientes frente al modelo español, que es modular e integral.

Por último, en torno a la evaluación de la etapa de Educación Primaria, en China no se hace referencia a la evaluación desde el punto de vista administrativo ni a la inspección educativa ni a la propia administración educativa, y esta observación, justamente, puede explicar algunas divergencias que ha encontrado en el ámbito del sistema educativo respecto a dichas dimensiones. Por otro lado, otra diferencia es que en China no hay un instituto especializado en la evaluación del sistema educativo, aunque la Administración educativa se encarga de dicha responsabilidad. Es decir, en España se le da mucha importancia a esta cuestión y se centra en intentar resolver problemas tanto de la enseñanza como del alumnado y los centros educativos a través de la evaluación, pero en China, al menos desde el punto de vista de la ley correspondiente, no se indica dicha función. Además, también se diferencian en las modalidades puesto que China realiza las evaluaciones del alumnado a la mitad y al final del curso (durante toda la etapa de Primaria se realiza diez o doce evaluaciones); sin embargo, en España durante toda la etapa de Educación Primaria realiza la evaluación dos veces de manera externa: durante la etapa y al final de ella para que los alumnos no afronten con tanta frecuencia el proceso evaluativo; además de ella, a veces también hay evaluaciones del alumnado cada trimestre.



## **8.2. Convergencias y divergencias en la formación inicial del profesorado y en Educación Primaria**

### **8.2.1. Convergencias**

Por lo que se refiere a los resultados de la formación inicial del profesorado en general y de la etapa de Educación Primaria en particular, en primer lugar, se han encontrado puntos en común en cuatro aspectos: las medidas que adoptan para mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado, las competencias profesionales docentes en los últimos años, las estructuras curriculares y los modelos de formación y de calificación final entre ambos países.

En el primer aspecto, China y España disponen de periodos comunes para el desarrollo de la formación inicial del profesorado (véase Tabla 7.12.). Un resultado más significativo que se quiere desatacar es que ambos países adoptan las mismas medidas para la mejora de la calidad del sistema de formación inicial del profesorado como la incorporación de la formación inicial del docente a la universidad. Como ya sabemos, basado en las modificaciones del plan de estudios de dicha formación, a partir de los años 70 del siglo pasado, España inició un gran cambio al incorporar la formación inicial del docente a la universidad y regular dicha incorporación a la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* para garantizar una evolución exitosa. En este sentido, en China la misma incorporación empezó antes (a partir de los años 60s del Siglo XX) pero no consiguió los objetivos deseados por muchas razones: la influencia de la historia nacional, las desventajas del desarrollo del sistema de la formación inicial del docente, etcétera. En esta circunstancia, a partir de los años 90 del Siglo XX se recuperó el sistema de formación inicial del profesorado de manera independiente, a través de varias exploraciones y pruebas en la misma área, posteriormente se aceptó que las universidades regulares pudieran participar en el sistema de formación inicial del profesorado con el fin de mejorar la formación y la calidad uniendo fuerzas. En este sentido, los dos países han terminado su proceso de reforma para la mejora de dicha formación.

En cuanto al segundo punto, llama la atención que hoy en día ambos países conceden importancia a las competencias profesionales docentes (véanse Tablas 7.12. y

7.13.) a pesar de que tengan distintos motivos y diferentes contextos (se intentarán explicar sus diferencias de estos motivos y el proceso evolutivo en detalle en el siguiente apartado). Por otro lado, a través de la comparación del marco legislativo actual de la formación inicial del profesorado, se puede observar claramente que ambos países tienen varias legislaciones educativas en torno a las competencias profesionales docentes de acuerdo con cada etapa del sistema educativo (véase Tabla 7.13.). En concreto, en el caso de China se estableció la *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (MOE, 2012a) en el año 2012, distinguiendo la NPM para la Educación Infantil, la Educación Primaria y Educación Secundaria. De igual modo, España elaboró la ORDEN ECI a través de la cual se establecían los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales separando, por un lado la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, refiriéndose a la etapa Educación Infantil, la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, refiriéndose a la etapa Educación Primaria y la *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, refiriéndose a la etapa Educación Secundaria.

En tercer lugar, siendo la parte más importante en la formación inicial del profesorado, no se pueden desestimar las convergencias en torno a la estructura curricular. Por un lado, tienen las mismas dimensiones en el marco de objetivos curriculares, tanto en las premisas para ser docente como en los conocimientos y en las capacidades para la enseñanza y las prácticas educativas (véase Tabla 7.17.). Por otro lado, la manera de elaboración de las asignaturas –las obligatorias y las optativas– son iguales. Además, en el caso de las obligatorias, en los módulos de ambos países, cada uno de los cuales regula las competencias que los docentes deben adquirir. Estos módulos comunes son: el módulo de formación básica, el módulo de didáctica y disciplinas y el módulo de prácticas.

Por último, se procura enfatizar las convergencias tanto en el caso de los modelos de la formación inicial del profesorado como en el caso de las calificaciones finales de la misma. Primero, se puede concluir que la mayor parte de la formación inicial del docente de primaria en ambos países adoptan el modelo concurrente/simultáneo, aunque hoy en día en China se mezcla el modelo simultáneo y el consecutivo de la formación en las Universidades Normales, puesto que cada vez más se considera que esta manera de la

realización del plan de estudios, quizá, puede mejorar el efecto del aprendizaje (véase Tabla 7.20.). Pero, en otras instituciones (véase Tabla 7.14.) de dicha formación –tanto en la Escuela Normal Secundaria como en la Escuela Normal Superior– sigue adoptando el modelo concurrente de formación. Por otro lado, en el caso de las calificaciones finales, ambos países se refieren a aspectos comunes: el título conseguido, los créditos académicos, el trabajo fin del estudio, el idioma, a pesar de que en cada uno plantea distintos contenidos por su propia situación (véase Tabla 7.21. ).

### 8.2.2. Divergencias

En cuanto a las divergencias en esta misma categoría –la formación inicial del profesorado en general y en la Educación Primaria en particular– se pueden destacar cinco aspectos: primero, la manera de la legislación a partir del marco legislativo del profesorado; segundo, la organización de las instituciones de formación inicial del profesorado, sobre todo en China la existencia del sistema independiente de formación inicial del docente complica más las instituciones; tercero, en torno al nivel de partida para dicha formación, aquí la diferencia es mayor debido a la complicada situación en China; además, sobre la política de selección; y, por último, la diferencia en el caso de los créditos académicos del currículo (incluso el Prácticum) en ambos países.

Más en concreto, es imprescindible destacar la diferencia desde la perspectiva del marco legislativo actual, en torno al profesorado. Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la *Ley de Educación* en China no hace referencia de forma concreta y detallada al profesorado como lo hace la LOE (2006) de España. Por esta razón, en el año 1993 promulgó la ley especializada en el profesorado, la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993). Además, hay que señalar que los *Reglamentos de Cualificaciones Docentes* (Consejo de Estado, 1995) fueron establecidos después de publicar dicha ley, sirviendo como base para las competencias profesionales docentes. A través de ellos, se puede claramente ver las diferencias existentes desde la perspectiva legislativa entre ambos dos países.

A través de las etapas históricas en la área de formación inicial del profesorado (véanse apartados 5.2.2.1. y 6.2.2.1. y Tabla 7.12.), se puede observar que en cada etapa las instituciones de formación del docente se han visto muy alteradas (incluidos los cambios del nombre y la función, etc.) por la necesidad, tanto de la reforma en la misma

área como del desarrollo educativo y social en cada momento en ambos países (véase Tabla 7.14.). A partir del periodo inicial de FIP, en China se cambiaron los nombres y las funciones de las Escuelas Normales con el fin de elevar el nivel de ellas mismas. Desde entonces, siguen mejorando sus niveles de formación inicial del profesorado a través del cambio y las reformas de las Escuelas Normales. Lo más crucial es que a partir de la fundación de la República Popular China en el año 1949, por un lado, las Escuelas Normales de Educación Infantil se independizan de las Escuelas Normales de Educación Primaria y pasan a llamarse respectivamente la Escuela Normal Preescolar y la Escuela Normal Secundaria. A la vez, para la Educación Secundaria se estableció el Instituto Normal y la Escuela Normal Secundaria y Superior. A la par de la incorporación de la formación inicial del profesorado a la universidad (y la participación de universidades en el sistema de formación del profesorado), finalmente, se fundan las Universidades Normales y los Institutos Normales, que coexisten tanto con la Escuela Normal Secundaria como con la Escuela Normal Superior para ofrecer la posibilidad de obtener títulos de nivel inferior al Grado. En contraste con esto, España no se ha transformado tanto como China, después de la incorporación de formación inicial del profesorado a la universidad, las Escuelas Normales pasaron a llamarse “Facultades de Educación” o “Centros de Formación Inicial del Profesorado” o “Escuelas Universitarias adscritas a dichas facultades”.

Debido a la existencia de varias instituciones de formación inicial del profesorado en China, hay diferentes niveles educativos de partida y distintos criterios de selección. En cuanto a los niveles educativos de partida, en España solo se acepta la Educación Secundaria Superior (Bachillerato) u otro título equivalente (e.g. la Formación Profesional de Grado Superior, etc.); sin embargo, en China se puede aceptar tanto la Educación Secundaria Inferior como la Educación Secundaria Superior. El nivel educativo de partida para la Educación Secundaria Inferior, por supuesto, proviene de la tradición del antiguo sistema de formación inicial del profesorado en China. Aunque no se pueden desestimar las ventajas que tuvo en su época, parece que hoy en día no es buen nivel para empezar dicha formación. Por lo tanto en la actualidad ha ido desapareciendo este nivel de partida, aunque no completamente.

En lo que se refiere a los créditos académicos, por influencia de la tendencia europea, España utiliza la unidad de cálculo ECTS. De acuerdo con los documentos correspondientes, 1 ECTS equivale a 25-30 horas. Sin embargo, en China 1 crédito académico equivale a 18 horas lectivas (cada hora lectiva equivalente normalmente a 45 minutos, es 0.75 horas naturales). Por ello, de acuerdo con los requisitos del plan de estudios, en China los estudiantes de las Universidades Normales y los Institutos

Normales y las Universidades Regulares que participan en el sistema de formación inicial del profesorado han de terminar 32 créditos académicos (no incluido las prácticas) equivaliendo a 432 horas naturales, para las Escuelas Normales Secundarias son 378 horas naturales, y para las Escuelas Normales Superiores son 472.5 horas naturales. Sin embargo, en España, para los estudiantes en las universidades, tanto las facultades como centros de formación del profesorado, han de realizar entre 4750 y 5700 horas (sin incluir las prácticas). En el Prácticum se han detectado también diferencias en cuanto a su duración. A través del cálculo convertido de ECTS en semanas, se puede observar que en el caso de España la duración del Prácticum es aproximadamente de 30 semanas (véase Tabla 7.19), frente a China que es solo de 18 semanas.

Como resultado de dichas diferencias –tanto de las instituciones como del nivel educativo de partida y de los créditos académicos– la calificación final, y sobre todo, los títulos que finalmente consiguen los estudiantes en ambos países también son distintos. En España todos los estudiantes a través de sus esfuerzos consiguen el título de Grado, hoy en día sin otra posibilidad; sin embargo, frente a China donde es posible obtener el DAG o el Grado.

Como ya hemos visto, precisamente por las diferencias existentes entre China y España en torno a la formación inicial del profesorado, todos los resultados obtenidos y concluyentes los muestran como países divergentes. A lo mejor, por un lado, tenemos que admitir y aceptar las diferencias en cada aspecto, pues, tienen diferentes contextos culturales históricos y distintos sistemas de formación inicial del profesorado (uno se incorpora a la universidad y el otro no). Nunca hemos desestimado el antiguo sistema de formación inicial del profesorado en China, pero, hoy en día, se preocupa mucho por la variedad tanto de instituciones de formación como del nivel educativo de partida y de los créditos académicos. A lo mejor en cierta medida, dicha complejidad no se adaptan al desarrollo del sistema y han supuesto un obstáculo para la mejora. A pesar de que el sistema de formación inicial del profesorado ha intentado ofrecer siempre a todos sus estudiantes oportunidades para avanzar en sus estudios (para el alumnado conseguido de cualquier diploma –DESE o DAG– se puede pasar a la siguiente etapa a través de los distintos exámenes o sin ningún examen para elevar el nivel del estudio) a la hora de conseguir la titulación de Grado para que puedan obtener la buena oportunidad de acceder a la vida laboral como docente, muchos de ellos no quieren continuar sus estudios por muchas razones. Estas diferencias de los títulos conseguido del alumnado finalmente ha provocado crecientes desequilibrios y diferencias entre colegios y zonas. Ya que la mayoría de los futuros docentes con buen nivel o alto título (v.g. el título de

Grado) quieren trabajar en zonas desarrolladas, y en cambio, aquellos que consigan el DAG o el título equivalente o el inferior tienen que irse a las zonas rurales o menos desarrolladas, y todo eso, ha provocado cierta injusticia social y los desequilibrios de recursos educativos con el paso del tiempo en China.

Por último, ambos países se diferencian en la selección y otros criterios. Está claro que los dos países han ajustado sus políticas para adaptarse a la necesidad de la sociedad y de la educación, por ejemplo, en el año académico 2017/2018 España va a fijar procedimientos de admisión con dos sistemas (véase Tabla 7.16.). China, sin embargo, sigue seleccionando a sus futuros docentes principalmente de acuerdo con los resultados o bien de los exámenes de los de GAOKAO o bien de los especiales para la formación inicial del profesorado. En este sentido, España ha adoptado un sistema distinto poniendo de relieve los estudios y las calificaciones ordinarias, por ello, los estudiantes pueden ocuparse completamente de aprender los conocimientos y adquirir las habilidades obligatorias de manera concentrada. Sin embargo, conviene señalar que en China, la política de selección de los estudiantes, cada vez se presta más atención a las competencias, sobre todo, las competencias afectivas que los futuros docentes tienen que adquirirse.

### **8.3. Convergencias y divergencias en las competencias profesionales docentes en Educación Primaria**

#### **8.3.1. Convergencias**

A la luz de los resultados extraídos en cuanto a las competencias profesionales docentes, se pueden encontrar varias confluencias entre ambos: por un lado, aunque los dos países han tenido una evolución histórica diferente de las competencias profesionales docentes, los dos coinciden en el deseo de mejorar la calidad del cuerpo docente. En este caso, han pasado por tres fases comunes: la fase embrionaria, la fase de desarrollo y la fase de madurez para configurar sus políticas educativas en esa materia desde una perspectiva nacional (véase Tabla 7.22.).

Por otro lado, en lo referido a las dimensiones diseñadas en este apartado (la dimensión profesional, la dimensión cognitiva, la dimensión instrumental, la dimensión actitudinal y afectiva y las creencias de profesión), tanto las universidades de China como las de España donde se desarrollan la formación inicial del profesorado pueden ejecutar

Huimin Zhang, 2018

libremente la mayoría de las competencias según lo estipulado en la política educativa nacional.

Por último, concretando en el ámbito de la dimensión profesional, ambos países tienen en común su interés por los ideales y las responsabilidades del docente pese a que no coinciden con los contenidos en cada caso (véase Tabla 7.24.). Por otro lado, en la dimensión cognitiva, ambos países proponen los mismos conocimientos para los futuros docentes, excepto los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, ya que en China todavía no se ha hecho referencia a estos conocimientos en los documentos legislativos (véase Tabla 7.25.). Además, en la dimensión instrumental, en el caso de las competencias en materia de la Tecnología de Información y de Comunicación (TIC), los dos países conceden idéntica importancia a los conocimientos de la TIC y a la adquisición que de ella debe hacer el docente como una técnica obligatoria para la enseñanza, a la vez que hacen hincapié en promover el aprendizaje del alumnado a través de su utilización en la aula. En cuanto a la comunicación, los dos países dan importancia a la comunicación del docente tanto con el alumnado como con sus compañeros y con la familia del alumnado. Por último, en las creencias profesionales, se atiende al desarrollo profesional en el futuro a través del aprendizaje autónomo.

### **8.3.2. Divergencias**

En contraste con dichas convergencias, es indudable que las divergencias de esta categoría —las competencias profesionales docentes de Educación Primaria— son varias también. A partir de este apartado irán siendo expuestas una a una de acuerdo con la clasificación de las competencias.

En primer lugar, es llamativo que en China poseen los conceptos de las cualificaciones y competencias docentes, pero estos no habían tenido un proceso evolutivo como en Europa desde una área empresarial hasta una área educacional, y hasta la área de formación del profesorado. Como hemos dicho en el capítulo 5, durante mucho tiempo, sobre todo al principio de la fundación de la República Popular China, la educación se enfrentó al problema de la escasez de docentes. Por ello, en ese momento, a causa de dicha presión, no se pudo atender mucho a la calidad y a la cualificación del docente, especialmente, en la etapa de Educación Primaria. No obstante, a partir de los años 90 se empezó a dar mayor importancia al desarrollo profesional del docente, por un

lado por la necesidad imperante de mejorar la calidad de la educación, y por otro por la influencia internacional. En este caso, a partir de esta época, China intentó adoptar varias medidas para mejorar la calidad del cuerpo docente. Por esta razón, en el año 1993 se establecieron las reglamentaciones en torno a las cualificaciones docentes en la *Ley del Profesorado* (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993). Desde entonces, se inició el camino para la creación de las competencias docentes.

Sin embargo, en España el proceso histórico en torno a ellas ha estado marcado desde el comienzo por las tendencias europeas. Al principio, cuando apareció dicho concepto, se refería a las competencias clave para la ciudadanía, a lo largo de la historia fue evolucionando poco a poco hasta convertirse en ocho competencias clave que tienen como finalidad promover el aprendizaje permanente para la ciudadanía. Hasta el año de 2006 bajo el auspicio del Consejo Europeo de Lisboa, se configuraron finalmente los nuevos factores de las competencias docentes.

También se han encontrado divergencias en cuanto a la perspectiva del marco legislativo en lo que concierne a las competencias docentes. En la fase madura y configurada, ambos países redactan sus documentos legislativos nacionales (véase Tabla 7.23.) existen diferencias en el contenido. En China, los contenidos se refieren a los ideales, éticas profesionales, conocimientos y capacidades profesionales, y con ellos elaborados para definir las competencias docentes; sin embargo, en España se establecen tres módulos: la formación básica, didáctica y disciplinar, y el Prácticum. Basándose en dichos contenidos, se puede observar que en el caso de China se atribuye mucha más importancia a “los ideales y éticas profesionales”. Esta conclusión coincide con el resultado de la dimensión profesional (véase Tabla 7.24.), en contraste con China, España no resalta tanto estos contenidos aunque en las competencias reguladas para el estudiante de Grado en Educación Primaria en Universidad Complutense de Madrid (UCM) se indica que los estudiantes de magisterio ha de “adquirir un sentido ético de la profesión”, como se ve se menciona de manera indirecta.

En el caso de la dimensión cognitiva, las diferencias han sido analizadas y se expondrán desde la perspectiva tanto de los conocimientos de interculturalidad e inclusión como de los de evaluación. Por un lado, China no hace prácticamente ninguna referencia, tal y como se mencionó en los capítulos 5 y 7, al asunto de la interculturalidad; pero, influida por la tendencia internacional –Inclusión Educativa– ha adoptado las medidas correspondientes para incluir a los estudiantes con necesidades especiales al sistema educativo, aunque todavía no se regula en los documentos legislativos en el ámbito de la formación inicial del docente. España por el contrario se atiende a los



conocimientos tanto de la interculturalidad como de la inclusión del docente. Siendo otra parte de la dimensión cognitiva, respecto a la competencia evaluadora del docente, la diferencia radica en que en China dicha competencia abarca la evaluación tanto para alumnado como para el docente en sí mismo y para el colegio. En España sin embargo se considera esta última competencia –la evaluación para el colegio– es la responsabilidad de la inspección educativa. Pero, en China no existe esta tradición de la inspección (véase apartado 8.1.1).

Además, en la dimensión instrumental, mediante la investigación tanto de las competencias sobre la gestión de la clase como de las competencias para la enseñanza efectiva, no es difícil encontrar la primera diferencia entre ambos países. Se puede concluir que España atribuye más importancia a resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos, pero China, no atiende a ningún aspecto concreto, sino más bien a los entornos generales sin un detalle especial (véase Tabla 7.26.). Además, respecto a las competencias comunicativas, se difieren mucho en las lenguas utilizadas. Si no se conoce el contenido principal de la competencia comunicativa en los documentos legislativos nacionales en China (véanse apartado 5.2.3.4. y Tabla 7.26.), quizá, no se puedan imaginar estas grandes diferencias entre China y España. Como se ha visto en dicha tabla, China destaca muchos tipos de lenguas del docente en la enseñanza, tales como lengua materna, lengua académica, lengua hablada (coloquial) y lengua corporal para la enseñanza y regula la adquisición de esas lenguas como una competencia obligatoria para ser docente en la Educación Primaria en China. Sin embargo, en España no se hace referencia ningún aspecto en especial relativo con dicha comunicación, tan solo se indican las competencias en relación con lenguas para que el alumnado de 6 a 12 años adquieran el distinto idioma tanto lengua materna como lengua extranjera. En lo que se refiere a la colaboración del docente con otras personas (en su caso la colaboración con compañeros, con la familia del alumnado y con la sociedad) se puede concluir que ambos países ponen énfasis en la colaboración del docente con compañeros, con la familia del alumnado, y con la comunidad, pero para la colaboración con la sociedad, China no indica nada especial, y en cambio, España sí presta a dicha colaboración (véase Tabla 7.26.). Esto, al menos en cierta medida, puede explicar un fenómeno muy extendido en China que tanto la vida como el aprendizaje del alumnado se desvinculan habitualmente del entorno social de ahí que los libros de texto no suelen tener mucha relación con la vida real de la sociedad y los docentes no realizan actividades para vincular su enseñanza con la vida social real. Se podría decir que en China se intenta mantener el proceso de enseñanza aprendizaje aislado de la realidad social.

Por último, es llamativo que las competencias de la dimensión actitudinal y afectiva se diferencien mucho en sus competencias, tanto en la motivación hacia el gusto por enseñanza como la pasión por enseñar y las competencias emocionales. Más en concreto, se puede concluir que en el caso de España, al menos en los documentos legislativos referidos a competencias docentes, no indica nada especial detalle de ellas. Sin embargo, a lo largo de la formación de los docentes en el contexto chino, siempre se presta muchísima atención a ellas con una larga historia. Hay que señalar que, como ya se ha mencionado en los capítulo 5 y 6, aunque dichas competencias sean muy importantes para los docentes y para la enseñanza, es muy difícil establecer los criterios para regular sus requisitos concretos y evaluar sus efectos. En este sentido, China, quizá, todavía no haya conseguido establecer criterios claros para evaluarla pero sí ha intentado definir los requisitos de forma más concreta (véase Tabla 7.27.). Por ejemplo, en un intento de definir la motivación hacia el gusto por la enseñanza, China ha extraído unos requisitos concretos como son adoptar una buena actitud y un buen comportamiento hacia los alumnos y tomar la correcta actitud en la enseñanza (véase apartado 5).

#### **8.4. Síntesis conclusiva**

Como se indicó al principio del mismo capítulo, este tiene por objeto poner de manifiesto las conclusiones finales concretadas en las convergencias y divergencias tanto en la dimensión del sistema educativo (centradas en la Educación Primaria) como en la formación inicial del profesorado (en general y en particular de Primaria) y en las competencias profesionales docentes de primaria. En función de los resultados de la comparación, se puede concluir que, como respuesta de la hipótesis, en todos casos existen convergencias y divergencias.

Por una parte, para la dimensión del sistema educativo, las convergencias son las siguientes. En concreto, en el caso de las tendencias educativas, convergen tanto en la prioridad de mejora de la calidad como en el plan de estudios, el calendario lectivo y los horarios de Primaria, incluso, en la estructura de la evaluación de la misma etapa (se refiere a los mismo aspectos: el ámbito referido, organismos/individuo responsables, las funciones, las finalidades y las modalidades).

Las divergencias son, por un lado, que el sistema educativo español, en cierto sentido, tiene un carácter religioso (aunque en la actualidad se realiza las asignaturas con carácter religioso de manera optativa) en contraste con el de China, que tiene en cuenta el

aprendizaje, la comunicación y la cooperación con otros países en el ámbito internacional. Además, en el marco legislativo, la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) en China pone de relieve la función de la sociedad y las responsabilidades legislativas del alumnado, del profesorado y todos los demás aspectos que se encargan de la educación pero, sin embargo, España, en gran medida, da más importancia a la evaluación del sistema educativo y la inspección educativa. También los objetivos en cada etapa de sistema educativo son muy diferentes.

Y, el marco legislativo de la Educación Primaria de China regula todo de manera amplia y general en cuanto a los principios y objetivos, y concede importancia a las responsabilidades del Gobierno frente a España que se apoya en alumnos y docentes en el colegio. Además, en el caso del plan de estudios, se han encontrado muchas diferencias entre los currículos, pues, en España se adopta normalmente el concepto de “Módulo” o la “Área”, pero China adopta de manera separada. En la dimensión de la evaluación, las diferencias son las siguientes: España presta atención a la inspección educativa y las administraciones educativas para la evaluación, además, tiene el Instituto Nacional de Evaluación; la función de evaluación en España otorga más importancia a la detección de los problemas existentes tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje del alumnado y en la organización del los centros educativos.

Por otra parte, en lo que se refiere a la categoría de formación inicial del profesorado (poniendo énfasis en la Educación Primaria) a través del análisis del estudio comparado, se puede concluir que en los siguientes casos –tomar la medida de incorporación de la formación inicial del profesorado a la universidad, conceder importancia a las competencias profesionales docentes, superar la estructura curricular para dicha formación, incluso, adoptar el modelo (concurrente/simultaneo)– tienen las mayores convergencias. Sin embargo, también se han encontrado varias divergencias en la misma dimensión. Nos referimos a la manera de legislar a partir del marco legislativo del profesorado; a la organización de las instituciones de formación inicial del profesorado, sobre todo en China por la existencia del sistema independiente de formación inicial del docente que complica más las instituciones; al nivel de partida para dicha formación. También difieren mucho en cuanto a la política de selección y en los créditos académicos del currículo de ambos países.

Por último, en cuanto a la dimensión de las competencias profesionales docentes, se pueden resumir las convergencias tanto en la motivación de promover y destacar las competencias profesionales docentes como en la ejecución de las competencias en el

plano universitario. Además, parece evidente que en el caso de cada dimensión de las competencias –dimensión profesional, instrumental, actitudinal y afectiva y las creencias de profesión– existen las convergencias y las divergencias correspondientes. Más en concreto, la gran diferencia es en China tiene una larga historia de atender a las competencias de profesión –tanto los ideales como las éticas y las responsabilidades– frente a España no se presta mucha atención a ellas, sobre todo, a las éticas de la profesión docente. Además, cabe señalar que en China no se refiere a los conocimientos pedagógicos de interculturalidad e inclusión, en cambio, España hace hincapié en ellos, sobre todo en los conocimientos de inclusión.

## CAPÍTULO 9

### PROSPECTIVA Y LIMITACIONES

Siendo este la última parte de la tesis, tratará de indicar la prospectiva con el fin de proponer recomendaciones de acuerdo con las conclusiones, por un lado; por otro, procurará poner de manifiesto las limitaciones y las nuevas líneas de investigación para dirigir a las futuras investigaciones.

Como se ha indicado en la hipótesis de la investigación, se considera que el modelo europeo y el español de la formación inicial del profesorado y las competencias profesionales docentes en Educación Primaria puede servir como guías para mejorar los aspectos correspondientes en la misma etapa de China, o al menos, su modelo puede

aportar las ideas inspiradores para las políticas educativas correspondientes en China. Por ello, las recomendaciones sugeridas tendrán como base el contexto chino entendiéndose este como la perspectiva de la tesis.

Además, se prestará atención a las limitaciones y las nuevas líneas de la investigación, pues, generalmente las limitaciones se acompañan a lo largo del desarrollo de la investigación. Se intentarán exponer de acuerdo con el proceso total de la investigación, por un lado; por otro, a su vez, se indicarán las nuevas líneas y las tendencias actuales de estudio.

### **9.1. Prospectiva para China**

Entiéndanse estas recomendaciones como parte de la hipótesis planteada al principio de la Tesis. Aunque cada país enfrenta sus propios problemas en la educación, al menos, en cierta medida, el modelo español sirve como guía para mejorar tanto el sistema educativo como la formación inicial del profesorado y las competencias profesionales docentes de la etapa Educación Primaria de China.

Las recomendaciones serán organizadas de acuerdo con las categorías (I, II, III) que se diseñaron en el estudio comparado, es decir, las recomendaciones se clasificarán a partir de los parámetros ya expuestos durante la presente Tesis. Es por esto que la estructura del siguiente apartado se divide en tres dimensiones: la primera, un análisis llevado a cabo desde del sistema educativo en general y de la Educación Primaria en particular; la segunda dimensión, se ocupará de la formación inicial del profesorado en general y de la Educación Primaria en particular y, por último, se indicarán recomendaciones para las competencias docentes en la misma etapa.

#### **9.1.1. Sistema educativo y Educación Primaria**

- Marco Legislativo: Desde la perspectiva legal, la *Ley de Educación* (Asamblea Permanente Nacional, 1995) y otras leyes correspondientes que se han debatido y referido en la misma investigación se tendrían que concretar con más detalles, puesto que normalmente tienen un carácter muy amplio y breve. Por un lado, es necesario señalar que aunque en la *Ley de Educación* de China se ha indicado las etapas de educación (incluyendo Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación

Huimin Zhang, 2018

Superior), no han sido expuestos todos los detalles tanto de la organización del plan de estudios como de las evaluaciones de cada etapa; por otro lado, se ha de conceder más importancia a la renovación y complementación de dichas leyes con nuevas y frecuentes disposiciones para adecuarse al desarrollo de la sociedad, a la internacionalización global y a otros factores correspondientes y contribuir así al cambio de la educación. Dado que a medida que transcurre el tiempo, en la área de educación se ha renacido más nuevos problemas, por ello, se ha de modificar y renovar de manera complementada los contenidos antiguos para solucionar esos nuevos problemas. De igual modo, en el caso del marco legislativo de la etapa de Educación Primaria se ha padado lo igual que el del sistema educativo.

- Principios y objetivos en Primaria: en el ámbito de los principios de Primaria ha de destacar promover e incentivar el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado haciendo especial hincapié en los detalles más concretos (por ejemplo, el hábito de la lectura del alumnado, etc.), y no se puede sólo poner énfasis en los roles del gobierno. Además, de lo mismo modo, en el caso de los objetivos, es importante regular la educación en valores desde el punto de vista de la consecución del desarrollo de la humanidad y al menos, del desarrollo de la personalidad. Es decir, ha de conceder la importancia al desarrollo integral y personal del alumnado, porque él es el núcleo de la enseñanza en el colegio.

- Organización legislativa del plan de estudios de Primaria: aunque en el año 2011 se renovó el plan de estudios para la Educación Primaria –la *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (MOE, 2011a)–, en la mayoría de las provincias y ciudades no se implementó la enseñanza de acuerdo con dicho plan. En este sentido, para que todos los centros educativos de Primaria pudieran conseguir el mismo o casi el mismo nivel, el Gobierno y las Administraciones Educativas han de ajustarlo y corregirlo, al menos, han de encontrar dónde están las contradicciones entre las reglamentaciones y las enseñanzas reales en la aula de las provincias.

- Los currículos: la organización de los currículos ha de adoptar un modelo integral y unitario con el fin de que los alumnos puedan adquirir los conocimientos desde una perspectiva complementa. Puesto que existen relaciones intrínsecas dentro de la misma área, por ejemplo, en la Ciencia de la Naturaleza se incluyen varias asignaturas, en este caso, se pueden organizar y unir todas al mismo tiempo, sobre todo, en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, parece que el método integrador de las asignaturas

en el examen GAOKAO<sup>15</sup> se podría ser un ejemplo clásico. Realmente, no se puede negar que el nivel cognitivo del alumnado sea un criterio importante, pero el módulo de las asignaturas se puede ayudar al alumnado configurar los conocimientos de manera conjunta y aportar una vista amplia.

- Inspección educativa: Por una parte, se refiere a la inspección educativa del sistema educativo. En China, para asegurar el cumplimiento de las leyes de él, la inspección educativa se pondría realizar dicha función, pero en realidad, hoy en día, este aspecto no existe. Por otra parte, en el caso de la evaluación del alumnado de la Educación Primaria, China también debería atribuir una mayor importancia a la inspección educativa. En la evaluación de dicha etapa, China no hace referencia a la evaluación y la supervisión desde el punto de vista administrativo, en otras palabras, los docentes chinos tienen que encargarse de realizar una evaluación completa que contempla la evaluación tanto de los alumnos como del proceso de enseñanza y de sí mismo, así como de los colegios o centros educativos. Ya que en China no ha existido hasta ahora ningún tipo de inspección educativa procedente de organismos de la Administración Educativa. Se considera que la evaluación de los centros educativos y al menos una parte de la evaluación del docente (la otra parte puede realizarla por los docentes) deben ser competencia de la inspección administrativa, de la que debe encargarse los organismos de la administración educativa. Si el docente está a cargo de todas las modalidades de evaluación no resulta beneficioso para diagnosticar y resolver los problemas tanto del centro educativo como del docente. Tampoco se puede encontrar más problemas de manera efectiva que existen en la educación.

Instituto Nacional especializado en la evaluación: Para efectuar la evaluación, sobre todo, para encontrar las dificultades y resolver los problemas que existen en la enseñanza (hoy en día China aún no se ocupa mucho de estos asuntos), se puede intentar crear un Instituto Nacional especializado en la evaluación. En resumen, las dos medidas –tanto inspección educativa como Instituto Nacional especializado en la evaluación– tienen como objetivo promover la evaluación de manera más científica, puesto que no es aconsejable solamente confiar a los docentes.

- Organización de la evaluación: la evaluación del alumnado ha de, en mayor grado, atender más a los rendimientos académicos (sobre todo atender a la calificación

---

<sup>15</sup> Tanto en la preparación del examen GAOKAO como en la enseñanza de Educación Secundaria Superior en China, se distinguen varios modelos/áreas de currículos para, por un lado, que los alumnos puedan adquirir los conocimientos de manera completa; por otro, dichos modelos pueden promover y vincular las relaciones correspondientes entre los distintos currículos.



ordinaria [平时学习成绩] obtenida durante el curso) que a la puntuación del examen del final de cada curso o cada medio curso para que los alumnos puedan centrarse más en el aprendizaje de los conocimientos y menos en los resultados del examen. Por ello, la organización de la evaluación en China podrá reducir la frecuencia y tener más en cuenta la calificación ordinaria (平时学习成绩).

### 9.1.2. Formación inicial del profesorado y en Educación Primaria

- Marco legislativo de FIP: de igual modo, como marco legislativo de educación de China, el marco legislativo para la formación inicial del profesorado (FIP) también ha de ser más concreto. A pesar de aparecer la *Ley del Profesorado* en los años 90 de siglo XX, no se ha regulado muchos detalles. Por otra parte, aunque existan varios documentos legislativos tanto la ley como otros tipos de documentos legales, las instituciones de FIP y las universidades regulares que participen al sistema de FIP, en gran medida, no implementan sus enseñanzas de acuerdo con dichos documentos legislativos, es decir, tienen muy alta autonomía en la FIP. Por lo tanto, las universidades tienen muchas diferencias en el plan de estudios, la selección, los créditos académicos, y la evaluación y las cualificaciones finales de la FIP. Por esta razón, para lograr una mayor coherencia y equilibrio en el nivel de la enseñanza tanto entre las distintas instituciones (不同教学机构之间教学水平的一致与平衡) como entre diferentes zonas en China (不同地区之间的平衡), tendrían que realizar la FIP de acuerdo con la política educativa de la ley u otros documentos legislativos para no expandir las brechas regionales y los niveles entre alumnado.

- Institución de la FIP: tanto la variedad del título de la Educación Superior en China (tanto de DESE como de DAG y de Grado, etc.) como la incorporación y desincorporación del sistema de formación inicial del profesorado a la universidad y la participación de la universidad al sistema de FIP, serían todas razones que contribuyen a la complejidad de las instituciones de formación inicial del docente en China. Pero para promover el equilibrio del recurso educativo y la igualdad educativa entre distintas zonas, se podría reducir alguna variedad de las instituciones, sobre todo debe reducir la existencia de la Escuela Normal Secundaria. Puesto que hoy en día, aunque la política educativa como antes es centralizada, cada vez más la provincia, sobre todo, la universidad tanto regular como normal puede disponer de la autonomía. En este caso, la variedad de las instituciones más la autonomía de la enseñanza, todo va a expandir y

configurar la desigualdad y el desequilibrio. Eso no sería bueno y fácil para mantener el equilibrio de la calidad de educación para la enseñanza del colegio, porque los alumnos de FIP con el nivel alto de título conseguido normalmente se va a la regiones desarrolladas, como se ha dicho antes. Por ello, para no ampliar la brecha entre distintas zonas, reducir algunas modalidades de la institución de FIP sería una buena manera.

- Nivel educativo de partida de FIP: Como ya se ha mencionado, no se pueden desestimar las ventajas del nivel educativo de partida de la Educación Secundaria Inferior en la época anterior en China, pues, en cierta medida, resolvió la escasez de maestros velozmente. Pero, hoy en día, la educación y la formación del profesorado en China ha evolucionado mucho para adecuarse a las necesidades y al desarrollo de la sociedad y la internacionalización. En este sentido, el nivel educativo de partida para la formación inicial del docente tendría que elevar su nivel bien haciendo desaparecer el nivel de partida de Educación Secundaria Inferior, o al menos, reducir dicho nivel.

- Los títulos finales conseguidos para FIP: Aunque los alumnos que consiguen el diploma tanto de DESE como de DAG pueden participar de los exámenes especializados en la FIP para conseguir la titulación de Grado, la mayoría de ellos no quiere continuar a estudiar por muchas causas. Pero, hoy en día el título para acceder al empleo como maestro de Educación Primaria en China sería el Grado o Postgrado, porque en gran medida, en algunas zonas especialmente en algunas ciudades desarrolladas tanto Shanghái como Beijing, los diplomas o bien de DESE o bien de DAG y sus niveles de estudios correspondientes no pueden adecuar suficientemente la necesidad de la enseñanza de Primaria. En esta circunstancia, se tendría que elevar el nivel de partida para acceder a la formación inicial del profesorado, por un lado; por otro, ofrecer la oportunidad de elevar el título final conseguido de los futuros docentes para no aumentar el desequilibrio y la injusticia entre distintas zonas.

- Seleccionar para FIP: aunque China ha atendido a criterios tanto motivacionales como vocacionales por la enseñanza para seleccionar los alumnos que acceden a la FIP, en el caso de los principales criterios, se selecciona solamente de acuerdo con el resultado de examen tanto de GAOKAO como del examen especializado en la FIP. En este caso, se debe establecer más sistemas de seleccionar flexiblemente y científicamente los alumnos que quieren sean los maestros. Se cree que las puntuaciones del examen tendrían que ser un apartado de la evaluación pero que, también habría que tener en cuenta la calificación ordinaria durante la etapa, en su caso, durante la etapa de Educación Secundaria Superior. Coincide con el énfasis en la evaluación del alumnado de Educación Primaria pues se intentan poner de relieve los estudios cotidianos con el fin

de que todos los alumnos puedan centrarse en aprender más conocimientos y adquirir más habilidades obligatorias de manera concentrada en el proceso de los estudios.

- Plan de estudios de FIP: para formación inicial del profesorado, en el ámbito del plan de estudios, China tiene que aumentar los créditos académicos de los currículos –incluyendo las obligatorias y las optativas– de cada tipo de las instituciones, porque la Escuela Normal Secundaria sólo tiene 28 créditos equivalente a 378 horas naturales, la Escuela Normal Superior sólo tiene 35 créditos equivalente a 472.5 horas naturales y la Universidad Normal o el Instituto Normal sólo tiene 32 créditos equivalente a 432 horas naturales, además en cada caso, en cuanto al Prácticum, solo tiene una duración de 18 semanas. En general, se puede resumir que los créditos académicos y las horas de estudios para los alumnos de FIP son escasos. Puesto que, en cierto sentido, la FIP es una carrera operativa, si el alumnado no conseguía los suficientes créditos académicos (incluyendo el Prácticum), la eficacia del aprendizaje es poco. Por otra parte, en el caso del Prácticum, tenemos que destacar dos puntos: primero, China ha de aumentar la duración de realizar el Prácticum; segundo, desde la perspectiva de la manera de realización, China ha de adoptar una manera rigurosa, sino con una manera libre tanto en el ámbito de créditos académicos como en la área de periodo concreto de hacerlo.

### **9.1.3. Competencias profesionales docentes en Educación Primaria**

- Responsabilidades profesionales: además de enfatizar otras responsabilidades en el proceso de educación en la investigación, se considera que la tutoría y la orientación educativa del alumnado es esencial para los docentes. El equipo docente ha de dar importancia a, periódicamente, las tutorías y la orientación educativa con el fin de detectar las posibles dificultades y problemas de cada alumno. Una vez localizado, el docente deberá atribuir importancia también a la resolución del problema tanto de la clase como de la disciplina, etc. y contribuir a resolución pacífica del conflicto. En resumen, los docentes han de otorgar importancia tanto a la tutoría como a la orientación y a la resolución del problemas, porque estos son las principales responsabilidades esenciales para el docente.

- Interculturalidad e inclusión: es aconsejable establecer las disposiciones relativas a los requisitos de los conocimientos en torno a la interculturalidad e inclusión desde la perspectiva legislativo nacional para los futuros docentes. Por un lado, por el aumento

del intercambio de estudio en el mundo, los conocimientos de interculturalidad del docente son beneficiosos para promover la comunicación internacional y la enseñanza en la aula. Por otro lado, el docente y los centros educativos, incluso, los organismos de la Administración Educativa tienen las obligaciones de ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales, por ello, los conocimientos en relación con la inclusión son necesarios.

- Inspección educativa de la evaluación para FIP: la evaluación en la área de la formación inicial del profesorado no debe depender solo de los formadores del profesorado para realizar todas las modalidades de evaluación, sino que incluyen tanto las de los formadores como las del alumnado y de las instituciones de la formación. Para encontrar las dificultades y resolver los problemas del institutos y los colegios de formación del profesorado, o incluso supervisar la práctica docente en el proceso de la enseñanza, se considera que también es imprescindible la participación de los organismos de la administración educativa para garantizar, en cierta medida, la calidad de la formación de los futuros docentes.

- Colaboración con la sociedad: además de adquirir las competencias de comunicación con los compañeros, con la familia y la comunidad, en China los docentes tienen que dar importancia a la competencia de colaboración con la sociedad. Los docentes pueden realizar un contenido de enseñar dentro de la clase y relacionarlo con el entorno social tanto para que los alumnos aprendan adecuadamente los conocimientos y las habilidades necesarias para la vida real en la sociedad como para que vivan tranquilamente, porque la educación no es sólo para “aprender” bien, sino para “vivir” bien a lo largo de la vida.

## **9.2. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación**

A continuación, como último apartado de la tesis, se exponen las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación así como también se presentarán posibles nuevas líneas de investigación dirigidas a la resolución de aspectos en el ámbito educativo que están sin resolver.

### 9.2.1. Limitaciones del estudio

Las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación serán planteadas desde los aspectos del objeto del estudio, la metodología, y la recogida de los datos, incluso, los resultados de la investigación.

Desde el punto de vista del objeto del estudio, esta investigación se centra en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes entre China y España. Normalmente los estudios comparativos parten de ciertos puntos en común *a priori* pero en este caso es evidente que los dos países –China y España– proceden de distinta cultura, historia distinta, etcétera. Por ello, es pertinente explicar los resultados de estudio comparado desde el punto de vista del contexto de su cultura y la historia con el fin de explorar porqué surgen las diferencias, como una contextualización, en este sentido, esta investigación no se tarta mucho de este asunto.

Como ya se ha visto a lo largo del estudio, la formación inicial del profesorado es una pieza dentro del ámbito educativo y tiene dos periodos: formación inicial y formación permanente. Cada periodo se divide en la etapa de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria. Nuestro tema trata de la formación inicial del profesorado de Primaria desde la perspectiva de las competencias docentes. Al ser un tema tan concreto se ha intentado desarrollar la investigación explicándolo dentro de un contexto amplio, es más fácil pasar por alto algunos asuntos importantes y pendientes.

En relación a la metodología del estudio comparado, las limitaciones se dividen en tres puntos. Primero, se relaciona con la recogida de datos. Los datos han sido recogidos principalmente de documentos legislativos sobre todo del ámbito de competencias docentes en Primaria. A pesar de que haya muchas autoridades, en cierta medida, escasea la variedad de muestras. Segundo, no se ha tenido más en cuenta tanto de la FIP como las competencias docentes desde la perspectiva prácticas en distintas instituciones, por ello, se cree que la otra metodología es necesario para conocer las convergencias y divergencias en el plano práctico tanto para resolver este problema como para encontrar más resultados innovados. Eso se tratará de realizar en el futuro estudio de manera más completa y concreta.

Para el análisis de los datos, se ha adoptado la codificación (编码) de acuerdo con los contenidos (véase Anexo I, II y III) de los documentos legislativos correspondientes

Huimin Zhang, 2018

de las competencias docentes, tanto de la *Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria* de China como la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* y otros documentos legislativos correspondientes de España. Resulta claro que este análisis se centra más en la dimensión legislativa. Como se ha indicado, en el futuro, la investigación puede ampliarla basándose en la ejecución en las universidades.

En este caso, para conocer profundamente la formación inicial del profesorado de primaria se ha optado por la recogida combinada de muestras de distintas instituciones. Dado que, como ya se mencionó en las propuestas de este capítulo, las instituciones en China tanto de las Escuelas Normales Supiores como las Universidades Normales y las Universidades regulares que participan en el sistema de la FIP tienen una autonomía educativa muy alta, sobre todo, en lo relacionado con el plan de estudios y los créditos académicos. Sin embargo, en este caso, primero, las muestras elegidas en la investigación no abarcan todas modalidades de la institución de FIP en China; segundo, no se concreta en sus propias situaciones desde la perspectiva de las prácticas de enseñanza en ellas.

Basándose en dichos pasos, se ha obtenido los resultados de las tres categorías de nuestra investigación, tanto del sistema educativo y la educación primaria como de la formación inicial del profesorado y las competencias docentes. Resulta claro que sí tienen muchas divergencias entre los dos países: China y España. Sin embargo, para cómo entender y analizar ellos debe tener en cuenta a partir de dichas culturas, historias, etc., en nuestro caso, ha de enfaizar dicho asunto más.

### **9.2.2. Nuevas líneas de investigación**

Por la distancia cultural e histórica entre ambos países, es fundamental hacer la contextualización de los mismos países como se ha hecho en la parte descriptiva del presente trabajo desde el punto de vista del estado territorial, socio-político y económico e, incluso, educativo. En este caso, se considera que sería posible ampliar la gama. En concreto, sería interesante y necesario contextualizar a los dos países dentro de las culturas de las que proceden, tanto de la cultura asiática como de la europea para realizar el estudio comparativo atendiendo a las convergencias y divergencias entre los dos desde la perspectiva internacional.

Es preciso conocer las iniciativas concretas de diferentes universidades e institutos y ampliar la muestra de los dos países. Para ello, sería pertinente elegir unas universidades de cada país para explorar tanto la previa al acceso a la FIP de Primaria como los procesos de selección y las estructuras curriculares (incluyendo el plan de estudios y el Prácticum, además de los créditos académicos), por un lado; por otro, también sería fundamental exponer las competencias docentes dentro de la misma etapa y realizar un estudio comparado, para profundizar en las convergencias y las divergencias en el plano institucional entre los dos países. Esto ayudaría a resolver la limitación encontrada en el presente trabajo respecto tanto a la escasez a la hora de la recogida de datos como a la escasez de los datos desde el plano de ejecución de las instituciones de FIP.

Además, para conocer completa y profundamente la formación del docente, se podría elegir dos periodos tanto de la formación inicial como de la permanente para saber qué pasará en el caso de las competencias docentes en la formación permanente. De esta forma se podrían conocer también los fenómenos o los problemas en la transición entre el primer periodo y el segundo en cada país.

En cuanto a las competencias docentes entre los dos países, es conveniente establecer un modelo científico referido a las dimensiones completas de las competencias docentes para Educación Primaria, a través de una perspectiva tanto legislativa como práctica entre China y España, contribuyendo así a la formación inicial del profesorado tanto en el plano legislativo nacional como las prácticas en las instituciones correspondientes en la área de formación del docente.

Por último, para entender más profundo los resultados, se puede analizar las divergencias y convergencias a partir de su propia situación de cada país, basado en la contextualización de ellos. Además, es preciso presentar la tendencia educativa en el futuro como las sugerencias para el futuro de cada país.

### **9.3. Síntesis conclusiva**

En concreto, en este capítulo, como se ha indicado, se han propuesto una serie de recomendaciones hechas para China a partir de las conclusiones, sobre todo, de acuerdo con las divergencias de cada dimensión. Dichas recomendaciones se refieren

tanto al sistema educativo como a la formación inicial del profesorado y a las competencias docentes de primaria.

Concretamente, en torno al sistema educativo y a la Educación Primaria, se sugieren en el marco legislativo, los principios y objetivos de Primaria, la organización del plan de estudios de Primaria, los currículos, y, la inspección educativa, incluso la creación del Instituto Nacional de Evaluación y su organización.

Por otro lado, para mejorar la calidad del docente y su formación inicial en particular se recomienda, refiriéndose al marco legislativo, la institución de formación inicial del docente, el nivel educativo de partida, los títulos finales conseguidos y el plan de estudios.

Además, para resolver los aspectos en los que China todavía no presta especial atención, se hacen recomendaciones para modificar las responsabilidades profesionales, la interculturalidad e inclusión, la inspección educativa y la colaboración con la sociedad en el caso de las competencias docentes. .

Por último, se han indicado las limitaciones y las nuevas líneas de investigación. Se ha puesto de manifiesto las limitaciones desde la perspectiva del objeto del estudio, la metodología, la recogida de datos e, incluso, los resultados. Y las nuevas líneas de la investigación son como una manera de solventar dichas limitaciones mencionadas en la misma investigación.



## REFERENCIAS DOCUMENTALES

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. y Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.

Altbach, P. G. (1990). Tendencias en la educación comparada. *Revista de Educación*, (293), 295-309.

Amiel-Lebrige, F. y Pichot, P. (1980). Las razones para la elección de la profesión de educador desde una perspectiva psicopatológica. En Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.). *La fundación docente* (pp.167-186). Barcelona: Oikos Tau.

Andújar C. J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.

ANECA (2004). *La educación de las titulaciones de maestro al EEES*. Recuperado de <http://www.aneca.es>

ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado de Maestro*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad.

Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, J. F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y práctica* (pp. 467-505). Madrid. Akal.

Ashburn, E. A. (1987). *Three crucial issues concerning the preparation of teachers for our classrooms: definition, development and determination of competence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).

Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (Eds.) (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Spain: AUPDCS.

Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.

Ballarín, P. (1987). *La Escuela Normal de Maestro de Almería (siglo XIX)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Ballesteros, M. G., Franco, E. P., Martín, M. E. S., Lozano, P. F., De Juanas Oliva, Á. y Del Pozo, R. M. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la Escuela*, 72, 71-83.

Banco Mundial (2016a). *Educación*. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/tema/educación>

Banco Mundial (2016b). *Open Knowledge Repository: Educación*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/browse?type=topic>

Banco Mundial. (2016c). *Gross Domestic Product [GDP]* Recuperado de <http://data.worldbank.org.cn/indicator/NY.GDP.PCAP.KD.ZG?locations=ES>

Banco Mundial (2017a). *Popular indicators: GDP (China)*. Recuperado de [http://databank.shihang.org/data/reports.aspx?Code=NY.GNP.PCAP.PP.CD&id=af3ce82b&report\\_name=Popular\\_indicators&populartype=series&ispopular=y](http://databank.shihang.org/data/reports.aspx?Code=NY.GNP.PCAP.PP.CD&id=af3ce82b&report_name=Popular_indicators&populartype=series&ispopular=y)

Banco Mundial (2017b). *Popular indicators: el PIB per capita Purchasing Power Parity (China)*. Recuperado de [http://databank.shihang.org/data/reports.aspx?Code=NY.GNP.PCAP.PP.CD&id=af3ce82b&report\\_name=Popular\\_indicators&populartype=series&ispopular=y](http://databank.shihang.org/data/reports.aspx?Code=NY.GNP.PCAP.PP.CD&id=af3ce82b&report_name=Popular_indicators&populartype=series&ispopular=y)

Beijaard, D., Meijer, P.C., Morine-Dershimer, G., y Tillema, H. (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer.

Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.

Bernal, A. J. L. y Teixidó, S. J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Bernal-Guerrero, A. y Donoso, M. G. (2012). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (22), 259-285.

Bhargara, A. y Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(1), 77-81.

- Biddle, B. J. (1997). Recent research on the role of the teacher (vol. 1). En Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (Eds.). *International handbook of teachers and teaching* (pp. 499-520). Kluwer Academic.
- Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (1997). The changing world of teachers (vol. 1). En Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (Eds.). *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1-9). Kluwer Academic.
- Bisquerra, A. R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Blanco Lorente, F., (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En López, H. A., y Abelló, P. L. (Eds.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.61-96). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Blas, A. F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- Blas, A. F. y Planells, J. (Coord.). (2009). *Retos actuales de la educación técnico-profesional. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Fundación Santillana. OEI.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, M. J. M., Luis, G. A., y Universidad Internacional Menéndez Pelayo. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, (2). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Francaise de Pédagogie*, (94), 73-91.
- Bowe, R. Y Ball, S. J. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Breuse, E. (1986). Formación de los docentes centrada en la persona. En Abraham, A. (Eds.). *El enseñante es también una persona* (pp. 180-190). Barcelona: Gedisa.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Publications of World Bank.
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1, 21-28.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 39-56.
- Caena, F. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: Report of European Commission. Recuperado de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- Cámara, A. M. (2003). Breve reseña de los planes de formación inicial de maestros a lo largo del siglo XX. En Romero, L. A., Gutiérrez, P. J., y Coriat, B. M. (Eds.). *La Formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 219-224). Granada: Universidad de Granada.
- Cámara, A. M., Abril, A. M., Días, E. M., Párraga, J. A., Romero, M. y Ortega, J. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del Prácticum. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 55-70.
- Campell, A., McNamara, O. Y Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Chapman.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la auto - evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En López, H. A. y Abelló, P. L. (Eds.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Capitán, D. A. (1994). *Historia de la educación en España II: pedagógica contemporánea*. Madrid: Dykinson.

- Castilla, R. H. (2009). El maestro en la Unión Europea: la Europa de las competencias. *Tendencias pedagógicas*, (14), 467-482.
- Casillas, S. y Palacios, B. (2004). La formación del profesorado. *Revista Gallego-portuguesa de psicología e Educación*, (11), 129-138.
- CIDEC (1999). *Competencias profesionales: Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián: Centro de Investigación y Documentación sobre los Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales.
- Cerdá, M. L. B. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, (17), 17-39.
- Cerdá, L. B., Gómez E. L. y Trujillo C. C. (2013). Análisis de las competencia genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso. En López, E. N. y Albiñana, A. I. C. (Eds.). *Las competencias básicas: competencias profesionales del docente* (pp.21-32). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clark, C. M. (1993). The Good Teacher. *English Teachers' Journal*, 46, 29-34.
- Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, vol. 55, 3-7.
- Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/95f8b344-5fe3-4e6d-a763-0fd4c0d951c2>
- Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de Las Comunidades europeas.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B: Competencias clave).

Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Consejo Europeo. (2000), *Conclusiones de la Presidencia. 23 y 24 de marzo de 2000*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Consejo Europeo (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/com/com\\_com\(2005\)0548\\_/com\\_com\(2005\)0548\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)

Coombs, A. W. (1979). Claves para la formación del profesorado. *Magisterio Español*. Madrid.

Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 195-211). New York: Macmillan.

Craig, H. J., Kraft, R. J. y Du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. US Agency for International Development.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. y Vasquez Heilig, J. (2005). Does Teacher preparation Matter? Evidence about Teacher certification, Teach for America, and Teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42).

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-10.

De Medrano Ureta, C. V. (2009). Competencias del profesor - mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 209-229.

De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Ediciones de la universidad de Oviedo.

De Juanas, A., Ezquerro, A., Martín, R. y Pesquero, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Investigación en la Escuela*, (78), 43-54.

De Vicente, P. S. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente (volumen 2). En M. Lorenzo y otros (Eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (pp. 917-948). Granada: Grupo Editorial Universitario.

De Vroede, M. (1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de Educación Básica en los países de la Comunidad Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (5), 61-73.

Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. En F. Oser y W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 31-55). Rotterdam: Sense Publishers.

Delgado, B. (1980). La formación del profesorado de primaria letras antes de la creación de las escuelas normales en España (volumen 1). En Sociedad Española de Pedagogía (Eds.). *La investigación pedagógica y la formación de los profesores* (pp. 121-142). Granada: SEP.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Devjak, T., Pavlin, S. y Polak, A. (2009). The Development of Primary Teachers Competencies as a Basis to Introduce the Study Programmes of Undergraduate Teacher Education. *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 60-71.

Dewalt, M. y Ball, D. W. (1987). Some effects of training on the competence of beginning teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 343-347.

Díez Hochleitner, R. (1998). *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.

Dong, K, Y. (2008). *El sistema de Contratación del Docente*. China Personnel Press.

Duderstand, J. J. (1997). The future of the university in an age of knowledge. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1 (2), 78-88.

Durning, P. (1999). *Education familiale*. Paris: PUF.

Education Council. (2001). 'The concrete future objectives of education and training systems. *Report from the Education Council to the European Council, doc, 5980 (01)*, 14-2.

Education International (2012). *Guidelines Towards A National Competence Profile For Primary Teachers*. Recuperado de [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/QualityEd\\_guidelines\\_eng\\_final\\_medium.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/QualityEd_guidelines_eng_final_medium.pdf)

Egido, I. (2011a). Las competencias clave como elemento central del currículum de la enseñanza obligatoria: en repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.

Egido, I. (2011b). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 33-50.

Egido, I. (2013). La formación del profesorado como factor clave de la calidad educativa. Contribuciones desde la Educación Comparada. En Ruiz, M. J. G., Starkie, E. I. G., y Giordia, F. J. V. (2013). *Conversaciones con un maestro (liber amicorum): Estudio interdisciplinar de discípulos y colegas en homenaje al profesor José Luis García Garrido*. Madrid: Ediciones Universitarias.

Elaboración Conjunta de Doce Universidades Normales (2002). *Los fundamentos para la Educación*. Beijing: Editorial de Ciencia Educativa.

Escudero Muñoz, J. M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Ponencia presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida (Huelva).

Escudero Muñoz, J. M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En Escudero, J. M. Y López, J. (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 19-70). Sevilla: Arquetipo.

Esteve, J. M. (1986). Inoculation against stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9(3), 261-269.

Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.

Esteve, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. En Romero, L. A., Gutiérrez, P. J., y Coriat, B. M.



(Eds.). *La Formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp.11-39). Granada: Universidad de Granada.

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vélaz, M. C., y Vaillant, D. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Etcheverry, G. J. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Etzioni, A. (1960). *The semi-professions and their organization*. Nueva York: Free Press.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The free Press.

European Commission. (2001a). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2004). *Common European Principles for teacher competencies and qualifications*. Brussels: European Commission.

European Commission. (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: main finding from the survey and implications for education and training policies in Europe*. OECD Publishing.

Eurydice. (s.f.). *Población: situación demográfica, lenguas y religiones*. Recuperado 21 de febrero de 2017 de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Población:\\_Situación\\_demográfica,\\_Lenguas\\_y\\_Religiones](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Población:_Situación_demográfica,_Lenguas_y_Religiones)

Eurydice (2001). *The Teaching profession in Europe*. Bruselas. Recuperado de [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Eurydice. (2002a). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education (Vol. 5)*. Ministerio de Educación.

Eurydice (2002b). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e interés. Temas clave de la educación en Europa. *Volumen 3. Informe I: formación inicial y transición a la vida laboral*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Eurydice. (2004). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. *Volumen 3. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

Eurydice. (2016a). *Educación Primaria*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Educación Primaria>

Eurydice. (2016b). *Organización y Administración general del Sistema Educativo*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Financiación de la educación>

Eurydice (2016c). *Grado*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Grado>

Eurydice (2017a). *Profesorado*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Profesorado>

Eurydice (2017b). *Formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria>

Fernández, A. D. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación.

Ferrer, F., y Garmendia, L. M. N. (2010). La enseñanza de la educación comparada en España: historia y presencia en los nuevos grados de educación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 133-147.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid. Paidós.

Flecher, S. (1997). *Analysing Competence: Tools and techniques for analysing Jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page.

Flores, P. (1998). Formación inicial de profesores de matemáticas como profesores reflexivos. *UNO*, 17, 37-48.

Fourez, G. (1994). Les socles de compétences. *La Revue Nouvelle*, XCIX 3, 12-16.

Fundación Fuego (2017). *Legislación: Introducción*. Recuperado de [http://www.fundacionfuego.org/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=103&Itemid=82](http://www.fundacionfuego.org/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=82)

Gallardo, N. y Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 72(3), 1661-1696.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.

García Colmenares, C. y Pinto Martín, A. (1985). *Los alumnos de magisterio: características y motivaciones*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8661/1/Tabanque-1985-1-LosAlumnosDeMagisterio.pdf>

García García. E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento25318.pdf>

García Garrido. J. L. (1982). *Educación comparada: Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. (1986). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de la educación comparada*. Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. (1998). Formación de maestros en Europa. En Rodríguez, M. A., Sanz, L. E. y Sotomayor, S. M. V. (Eds.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp.21-37). Madrid: Narcea.

García Garrido, J. L. y Marín, I. R. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.

García Llamas. J. L. (1999). *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.

Gauthier, C., Raymond, D. y Martinet, M. A. (2001). *Teacher training: Orientations, professional competencies*. Québec: Ministerio de educación.

Gauthier, C. y Tardif, M. (Eds.). (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin.

Gil, F. y Moreno, M. (2003). La profesión de maestro. En Romero, L. A., Gutiérrez, P. J. y Coriat, B. M. (Eds.). *La Formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 193-200). Granada: Universidad de Granada.

Gimeno, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En Imbernón, F. (Coord), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp.53-92). Barcelona: ICE/Horsori.

Gonczi, A. (1997). "Problemas asociados con la implementación basada en la competencia" en *formación basada en la competencia laboral*. México: CONOCER-OIT/Cintefor.

González, J. y Wagenaar, R. G. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe. II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

González, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8 (23), 39-54.

González Lara, M. (2008). *Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Gray, J. et al. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckinhan: Open University Press.

Grupo de Redacción de Regulaciones Administrativas (2013). *Las Regulaciones Administrativas*. XIPAN: Universidad de Noroeste.

Guerrero Serón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la Educación* (pp. 307-331). Madrid: Pearson Educación, S. A.

Guerriero, S. (2012). *Teacher's Pedagogical knowledge and the teaching profession: background report and project objectives*. Recuperado en [http://www.oecd.org/edu/ceri/Background\\_document\\_to\\_Symposium\\_ITEL-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf)

Guthrie, H. (2009). *Competence and competency-based training: what the literature says*. Adelaide, S. A.: NCVER.

Hagger H. and McIntyre D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.

Hargreaves, L. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teacher Collage Press.

Harper, H. y Dunkerly, J. (2009). Educating the World: Teachers and Their Work as Defined by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Current Issues in Comparative Education*, 12 (1), 56-65.

Heinz-Elmar, T. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-92.

Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. *International Journal of Educational Development*, 23 (3), 315-337.

Hirvi, V. (1996). Change-education-teacher Training. En Tella, S. (Eds.) *Teacher education in Finland* (pp.11-19). Helsinki: University of Helsinki.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.

Houston, W. R. (1987). Competency-based teacher education. En Dunkin, M. J. (Eds.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.86-94). Oxford: Pergamon Press.

Huang, Z. C. (2004). *Inclusión Educativa: atender el aprendizaje y la participación de todos los alumnos*. Shanghái: Shanghái Educational Publishing House.

Huang, Z, C. (2009). *New Thoughts and Trends of International Education*. Shanghái: Shanghái Educational Publishing House.

Huang, Z. P. (2009). Las Reflexiones en cuanto a los modelos de formación inicial del profesorado de Primaria. *Investigación en Educación de Maestros*, 21(4), 7-12.

Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125-145.

Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesorado* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.

Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Imbernón, F. (2006a). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En Escudero, M. J. M. y Luis, G. A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas* (pp.231-243). Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (2006b). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 41-50.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro, S. L.

Instituto de Estadística de UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montréal: UIS. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2016). *Población Reciente en España*. [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)

Jabonero, B. M. y Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos: Alfabetización*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ju, X. G., Tong, F. Y. y Zhang, S. Z. (1994). *Recopilación de documentos de Historia Educativa de China: Formación Profesional y formación inicial del profesorado*. Shanghái: Shanghái Educational Publishing House.

Klieme, E., y Vieluf, S. (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. En Baker, D., Grisay, A., Eckhard, K. y Scheerens, J. (Eds.). *Creating Effective Teaching and Learning Environments* (pp. 87-135). *First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

Huimin Zhang, 2018

- Labaree, D. F. (2008). *An uneasy relationship: the history of teacher education in the university*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.6342&rep=rep1&type=pdf>
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Li, Y. H. (2016). Las estrategias de resolver los problemas de la aula de Educación Primaria desde la perspectiva de las competencias nucleares del docente. *Education Exploration*, (2), 120-122.
- Lim-Teo, S. K., Low, E. L., Wong, A. F. y Chong, S. (2008). Motivation, competence, and confidence to teach-an exploratory study of the impact of an initial teacher preparation (ITP) programme on beginning primary school teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5(2), 41-61.
- Liu, S. S. (2007). *La introducción de la Inclusiva Educación*. Wuhan: Huazhong Normal University Punshing House.
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(1), 1-9.
- López, G. Á. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 9-34.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). Las competencias emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- López, H. A. y Abelló, P. L. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues. *Journal of Physical Education and Recreation*, 79 (2), 45-49.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge: Education International Research Institute.

Madrid, D. (2003). Expectativas y demandas del profesorado respecto a la futura licenciatura de magisterio. En Romero, L. A., Gutiérrez, P. J., y Coriat, B. M. (Eds.). *La Formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 113-128). Granada: Universidad de Granada.

Maldonado, A. (coord.) (2004). *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ANECA.

Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 165-184.

Maquilón, J. (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Universidad de Murcia.

Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo* (2ª ed.). Barcelona: EUB.

Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad el conocimiento. *Revista Complutense de Educación* (12), 531-593.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 4 (12), 87-157.

Marchesi, U. A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Larousse-Alianza Editorial.

Marchesi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C., (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: OEI.

Martín del Pozo, R., y Juanas Oliva, Á. D. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (12-3), 59-69.

Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y Juana (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.



- Martín, E. y Rizo, F. M. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martinet, M. A. (2001). *Teacher training: Orientations professional competencies*. Québec: Ministerio de Educación.
- Martínez, R. A. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (30), 97-109.
- Martínez, C. R. y Gutiérrez, E. J. D. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 383-396.
- Mayo, I. C. y Rodríguez, R. C. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 153-172.
- Maura, V. G., Tirados, R. M. G. y López, A. (2011). Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, (24), 121-134.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McKelvie-Sebileau, P. (2011). *Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries. Serie Ethique et corruption dans l'éducation*. Paris: IIPE-UNESCO.
- Medley, D. M., Coker, H. y Soar, R. S. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance: An empirical approach*. Longman Publishing Group.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor: Montevideo.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México, CONOCER-OIT/Cinterfor.
- Mertens, L. (1998). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. *IBERFOP*, (1).
- Mialaret, G. (1982). Principios y etapas de la formación de los educadores. En Debesse, M. y Mialaret, G. *La formación de los enseñantes* (pp.137-162). Barcelona: Oikos-Tau.

- Midoro, V. (2013). *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Statistics of Russia. Moscow. Recuperado de <http://iite.unesco.org/publications/3214726>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MECD (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Recuperado de [http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf)
- MECD. (2017). *Formación inicial del profesorado no universitario*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/profesorado/no-universitarios/formacion/formacion-inicial.html>
- MOE. (2016a). *Publicaciones de los datos en torno al alumnado extranjero vienen a China para estudiar e investigar en el rango nacional de 2015*. Recuperado de [http://www.moe.edu.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/201604/t20160414\\_238263.html](http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201604/t20160414_238263.html)
- Miret, B. I. y Armendano, C. (2009). *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Molina, J. E. y Illán, N. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.
- Monereo, C. (2011). *Las competencias profesionales de los docentes*. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Morris, J. y Patterson, R. (2013). *Around the world: The evolution of teaching as a profession*. Wellington: The New Zealand Initiative.
- Negre, F., Marín, V. I. y Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial de profesorado de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 1-12.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work*. New York: Routledge.
- Nodding, N. (1984). *Caring: A feminine Approach to ethics and moral education*. CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). Professionalization and Mathematics Teaching. En Grouws, D. A. (Eds.), *Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 197- 208). New York: NCTM. MadMillan.

Noticias Educativas Chinas [中国教育报] (2016). *La educación preescolar cómo aceptar el reto de “baby boom” – la representante de la Asamblea Popular Nacional hizo una apelación de aumentar la inversión y promulgar la ley especializada a Educación Preescolar*. Recuperado de [http://www.moe.edu.cn/jyb\\_xwfb/moe\\_2082/zl\\_2016n/2016\\_zl11/201603/t20160311\\_232968.html](http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2016n/2016_zl11/201603/t20160311_232968.html)

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Vélaz, M. C., y Vaillant, D. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OECD. (s.f.). *Education*. Recuperado 8 de agosto de 2017 de <http://www.oecd-ilibrary.org/education/books>

OECD. (2004). Proyecto DeSeCo. *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. OCDE Publishing. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OECD (2005). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. París: OECD.

OECD. (2009). *Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes*. Recuperado de <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf> [consultado en el día 8 de mayo de 2017]

OECD. (2010). *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2012a). *Teaching in Focus: Are teachers getting the recognition they deserve*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2012b). *What can be done to support new teachers*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013a). *Fostering learning communities among teachers*. Paris: OCDE Publishing.

OECD. (2013b). *How can teacher feedback be used to improve the classroom disciplinary climate?* Paris: OCDE Publishing.

OECD. (2014a). *Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es>

OECD. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.

OECD. (2014c). *What helps teacher feel valued and satisfied with their Jobs?* Paris: OECD publishing.

OECD. (2014d). *Unlocking the potential of teacher feedback*. Paris: OECD publishing.

OECD. (2014e). *What TALIS reveals about teachers across education levels?* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2015a). *Teaching in Focus*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/teachinginfocus.htm> ]

OECD. (2015b). *Improving school climate and students' opportunities to learn*. OECD Publishing.

OECD. (2015c). *Embedding professional development in schools for teacher success*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2015d). *Teaching with technology*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2015e). *Teaching beliefs and practice*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *Teaching in focus*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/teachinginfocus.htm>

OEI. (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica- Avances en las metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.

Oficial Nacional de Estadísticas de China (2016). *Composición urbano-rural y la tasa tanto de natalidad, mortalidad como de crecimiento natural de la población por región*. Recuperado de <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2016/indexch.htm>

Oliva, F. y Henson, T. (1980). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.

Pagés J. (1998). ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? En Rodríguez, M. A., Sanz, L. E. y Sotomayor, S. M. V. (Eds.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp.325-335). Madrid: Narcea.

- Palacios, J., Castañeda, E. y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid, España: OEI.
- Pan, J. (2013). Las investigación y la revisión en cuanto al nivel educativo de partida del docente de primaria. *Investigación en Educación de Maestros*, (1), 89-90.
- Peñalva, A., López, J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio. Posibles implicaciones profesiones. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Pérez, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161(1), 8-11.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado de: [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF)
- Pérez, T. G. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 135-144.
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, E., Sánchez, M. E., González, M., Martín, R., Guardia, S. y Cervelló, J., et al. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Phillips, W. R. (1962). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Mont. L. Rev.*, 24, 31.
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 35-56.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, (3), 61-75.

Represas, N. F. (2015). Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: Análisis de carácter supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 283-306.

Rizza, C. (2011). *ICT and Initial Teacher Education: National Policies*. OECD Education Working Papers, No. 61, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kg57kjj5hs8-en>

Rodríguez Domínguez, E. (2003). La licenciatura de magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En Romero, L. A., Gutiérrez, P. J., y Coriat, B. M. (Eds.). *La Formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 91-103). Granada: Universidad de Granada.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Dios, I. (2014). Burnout y Desarrollo de Competencias en la Formación Inicial de Maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(34), 649-670.

Rodríguez, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 21, 137-156.

Saha, L. J. y Dworkin, A. G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer.

Salina, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1 (1), 1-16.

Salzberger-Wittenberg, I. (1996). The emotional climate in the classroom. En G. Alfred y M. Fleming (Eds.). *Priorities in Education*. Durham: University of Durham, Fieldhouse Press.

Sánchez Lisson, E. (2002). Elegir magisterios: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5, 99-120.

Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 319-334. Recuperado de [http://michaelscriven.info/images/DUTIES\\_OF\\_THE\\_TEACHER.pdf](http://michaelscriven.info/images/DUTIES_OF_THE_TEACHER.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. Secretaría de Educación Pública: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

- Sedlak, M. W. (1989). Let us go and buy a schoolmaster. En Donald Warren (ed.). *American teachers: histories of a profession at work* (pp. 257-290). New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, C. y Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7(7), 205-244.
- Spencer, L. M. y Spencer S. M. (1993). *Competence at work*. Nueva York: John Wiley and sons, Inc.
- Sun, P. Q. (2000). *La historia de educación en China*. Shanghái: East China Normal University Press.
- Tirado, L. F. P. (2007). Competencias docentes universitarias ante el EEES. Un modelo contrastado. En Herrera, M. A. y Sanagustín, F. M. (Eds.). *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa* (pp. 72-72). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Toscano, J. C., Carneiro, R. y Díaz, F. T., (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Townsend, T. y Bates, R. (2007a). Teacher education in a New Millennium: pressures and possibilities. En Townsend, T. y Bates, R. (Eds.). *Handbook of teacher education: globalisation, standards and professionalism in times of change* (pp. 3- 24). Springer.
- Townsend, T., y Bates, R. (Eds.). (2007b). *Handbook of teacher education*. New York: Springer.
- UNESCO. (s.f.a) *Education for the 21st Century*. Recuperado 19 de abril de 2016 de <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>
- UNESCO. (s.f.b). *Teachers*. Recuperado 22 de septiembre de 2015 de <http://en.unesco.org/themes/teachers>
- UNESCO. (2013). *Case studies on integrating ICT into teacher education curriculum in Asia*. Bangkok.

UNESCO. (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO-OECD. (2001). *Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales*. Paris: UNESCO-OECD.

Universidad Autónoma de Madrid [UAM] (2016). *Grado en Maestro en Educación Primaria*. Recuperado de [http://www.uam.es/Profesorado/9\\_GradoPrimaria/1242661727346.htm?language=es&pid=1242657349059&title=Maestro/a%20en%20Educación%20Primaria](http://www.uam.es/Profesorado/9_GradoPrimaria/1242661727346.htm?language=es&pid=1242657349059&title=Maestro/a%20en%20Educación%20Primaria)

Vaillant, D. (2009). Política para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz, M. C., y Vaillant, D. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42 (1), 53-60.

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa (Vol. 2)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.

Valle, J. M. (2012). Supranacional education: A new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranacional Policies of Education*, (1), 7-30.

Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, 12-33.

Vásquez, Ó. C. (2008). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2 (2), 84-93.

Vegas, E., y Umansky, I. (2005). *Improving teaching and learning through effective incentives: What can we learn from education reforms in Latin America?* Washington, DC: The World Bank.

Vegas, E., Loeb, S., Romaguera, P., Paglayan, A. S., Goldstein, N., Ganimian, A. J. y Jaimovich, A. (2012). *What Matters Most in Teacher Policies. A Framework for Building a More Effective Teaching Profession*. Washington, DC: The World Bank.



- Vélaz, M. C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Velloso de Santiesteban, A. (1989). *La educación comparada en España (1900-1936)*. Madrid: UNED.
- Wang, C. X. (1999). *La Historia de Ciencia de Educación Comparada*. Beijing: Editorial de Popular.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. En Rychen, D, S. y Salganik, L. H. (Eds.) *Defining and selection key competence* (pp.45-65). Seattle.
- Willems, G. M. (1993). *Attainments targets for foreign language teacher education in Europe. A European view*. Brussels: A TEE Cahiers.
- World Bank. (1971). *World Bank Operations: Sectoral Programs and Policies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- World Factbook. (2017a). *East and Southeast Asia: China*. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ch.html>
- World Factbook (2017b). *Europe: Spain*. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sp.html>
- Wu, D. S. (2009). *Esquema de Guía para el desarrollo docente de "Nueva Educación Básica"*. Guilin: Guangxi Normal University Press.
- Ye, L. (1998). Las exploraciones en materia de las competencias profesionales docentes del siglo nuevo. *Investigación y Experimento Educativo*, 1(4), 3.
- Zabalza, M. A. (1994). Aspectos cualitativos de la evaluación del Prácticum: evaluación de programa y de los estudiantes. En L. MONTERO, B. CEBREIRO y M. A. ZABALZA (Coords.), *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Departamento de D.O.E.
- Zabalza, M. A. (1996). El Prácticum y los centros de desarrollo profesional. En AA.VV, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE.
- Zhang, H. M. (2010). Reexamine the Plight of Learning in Regular Class in China. *Forum on Contemporary Education*, (2), 17-19.

Zhang, Q. H. (2005). El análisis de factores de las competencias de gestión de la aula. *Educación Moderna de Educación Primaria y Secundaria*, (10), 46-47.

Zhu, X. M. (2002). La exploración en cuanto a las universidades que están directamente bajo la jurisdicción central del Ministerio de Educación. *Teacher Education Research*, 14 (1), 1-9.

Zumwalt, M. (1988). Teacher Competency: When, What, Where, and Why. *Contemporary Education*, vol. 59(4), 204-207.

## REFERENCIAS JURÍDICAS – DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

### CHINA

Consejo de Estado de la República Popular China (1951). *Disposiciones de la Reforma del Sistema Educativo* (关于改革学制的规定). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1951). *Esquema de Enseñanza Temporal de Escuela Infantil (borrador)* (幼儿园暂行教学纲要[草案]).

Ministerio de Educación de la República Popular China (1952a). *Plan de Ajuste de las Facultades y Departamentos de la Escuela Superior* (全国高等学校院系调整计划). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1952b). *Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior* (高等师范学校教学计划). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (1958). *Instrucciones de Educación* (关于教育工作的指示). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (1980). *Decisiones sobre las Cuestiones de Universalizar la Educación Primaria* (关于普及小学教育若干问题的决定). Beijing.

Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1981). *Reglamentos sobre los Títulos Académicos de la República Popular China* (中华人民共和国学位条例). Beijing.

Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1982). *Constitución China* (中国宪法). Beijing.

Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1986). *Ley de Educación Obligatoria* (义务教育法). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1986). *Sugerencias sobre la Ejecución de Ley de Educación Obligatoria* (关于实施<义务教育法>的若干问题的意见). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1990). *Sugerencias para Mejorar el Trabajo de Selección de los Estudiantes a la Educación Normal Superior* (国家教委关于进一步做好高等师范学校招生工作的意见). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (1992). *Reglamentación de Ejecución de Educación Obligatoria* (义务教育法实施细则). Beijing.

Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1993). *Ley del Profesorado* (教师法). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1993). *Esquema de la Reforma y el Desarrollo de la Educación* (中国教育改革和发展纲要). Beijing.

Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1995). *Ley de Educación* (教育法). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (1995). *Reglamentos de Cualificaciones Docentes* (教师资格条例). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1995). *Medidas de Transición de Cualificación Docente* (教师资格认定过渡办法). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1996a). *Reglamentación del Trabajo de Escuela Infantil* (幼儿园工作规程). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1996b). *Gestión de la Escuela Primaria* (小学管理规程). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (1998). *Esquema Educativa de Escuela Infantil (borrador)* (幼儿园教育纲要[试行草案]). Beijing.

Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1998). *Ley de Educación Superior* (高等教育法). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (1999). *Decisiones del Consejo de Estado de la República Popular China sobre la Profundización de la Reforma Educativa y la Promoción de la "Enseñanza de Calidad"* (关于深化教育改革全面推进素质教育的决定). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2000). *Medidas de Implementaciones de Cualificación Docente* (<教师资格条例>实施办法). Beijing.

Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (2001). *Ley de Población y Planificación Familiar de la República Popular China (borrador)* (中华人民共和国人口与计划生育法[草案]). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2001). *Instrucciones de Esquema sobre Enseñanza de Educación Infantil (borrador)* (幼儿园教育指导纲要[试行]). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (2001a). *Informe de Sugerencias de Elaborar los Criterios de Contratación del Docente* (关于制定中小学教职工编制标准意见的通知). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (2001b). *Decisiones sobre la Reforma y el Desarrollo de la Educación Básica* (国务院关于基础教育改革与发展的决定). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2002). *Informe sobre Impulsar la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria* (教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知). Beijing.

Ministerio de Educación (2003). *Informe en cuanto a los Métodos de Supervisión de la Admisión de los Estudiantes a las Universidades Regulares* (教育部关于普通高等学校招生录取工作监督办法的通知). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (2007). *Medidas de Vacaciones y Festividades Nacionales* (全国年节及纪念日放假办法). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2008). *Reglamento de las Éticas Profesionales en Educación Primaria y Secundaria* (中小学教师职业道德规范). Beijing.

Consejo de Estado de la República Popular China (2010). *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展纲要[2010-2020 年]). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2011a). *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (义务教育各学科课程标准). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2011b). *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)* (NPEFIP) (教师教育课程标准[试行]). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2011c). *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria (borrador)* (NPEFIP-EP) (小学教师教育课程标准[试行]). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2012a). *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (教师专业标准[试行]). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2012b). *Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (borrador)* (NPM-EP) (小学教师专业标准[试行]). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2014a). *Sugerencias sobre el Fortalecimiento y la Mejora de las Evaluaciones de Competencias Integrales del Alumnado de Educación Secundaria* (教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见). Beijing.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2014b). *Estándar de la Capacidad del Maestro de aplicar la Tecnología de la Información y Comunicación en las Escuelas Primarias y Secundarias* (中小学教师信息技术应用标准). Beijing.

Comisión de Educación de Shanghái (2016a). *Informe sobre el Calendario Lectivo de las Escuelas la Educación Primaria y Secundaria en Shanghái* (上海市中小学 2016 学年度校历). Shanghái.

Comisión de Educación de Shanghái (2016b). *Informe para Implementar el Plan de Estudios de Educación Primaria y Secundaria del Curso 2016-2017 en Shanghái* (上海市教育委员会关于印发上海市中小学 2016 学年度课程计划及其说明的通知). Shanghái.

Ministerio de Educación de la República Popular China (2016b). *Sugerencias del Fortalecimiento de la Práctica Profesional en la Formación Inicial del Profesorado* (教育部关于加强师范生教育实践的意见). Beijing.

## ESPAÑA

Ley Moyano, de 9 de septiembre de 1857.

Decreto 193/1967, del 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 37, de 13 de febrero de 1967, pp. 1949-1963.

Orden del 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. *Boletín Oficial del Estado*, n° 136, de 8 de junio de 1967, pp. 7955-7956.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n° 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12526.

Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, n° 136, de 7 de junio de 1972, pp. 10032-10034.

Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, n° 311, de 29 de diciembre de 1978 (Revisión vigente desde 27 de septiembre de 2011).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 julio, reguladora de Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 159, 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, n° 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado*, n° 244, de 11 de octubre de 1991, pp. 33003-33018.

Real Decreto 1457/1991, del 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED. *Boletín Oficial del Estado*, n° 245, de 12 de octubre de 1991, pp. 33128-33129.

Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.

Huimin Zhang, 2018

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, n° 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere a disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *Boletín Oficial del Estado*, n° 53, de 2 de marzo de 2007.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, n° 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735-53738.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750.

Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, n° 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53751-53753.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, n° 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1834/2008, del 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 287, de 28 de noviembre de 2008, pp.47586-47591.

Huimin Zhang, 2018



Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establece los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 62, de 12 de marzo de 2010, pp. 24831-24840.

Orden 11994/2012, del 21 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la jornada escolar en los centros docentes que imparten segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 15 de enero de 2013.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 52, de 01 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, el Consejo de Gobierno estableció el plan de estudios (currículos) de Educación Primaria en Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 25 de julio de 2014.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, nº 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.

Orden 2049/2016, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2016-2017 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, nº 152, de 28 de junio de 2016, pp. 95-98.

## EUROPA

Consejo de las Comunidades Europeas (1976). Resolución del Consejo y de los Ministerios de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, nº C – 38, de 19 de febrero de 1976.

European Commission. (2001b). *Report from the Commission. The Concrete Future Objectives of Education Systems*. COM/2001/0059 final].

European Commission. (2002). Detailed Work Programme on the follow-up of the objectives of Education and Training Systems in Europe [2002/C 142/01]. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas serie C*, número 142/1, de 16 de junio de 2002.

Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L*, 394/10, de 30 de diciembre, pp.10-18.

Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [{SEC(2007)931 SEC(2007)933} COM/2007/0392 final].

Consejo de la Unión Europea. (2009a). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). *Diario Oficial de la Unión Europea serie C*, número 119/6, de 28 de mayo de 2009.

Consejo de la Unión Europea. (2009b). Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea, serie C*, número 302/04, de 12 de diciembre de 2009.

## ANEXO

**ANEXO I.** Análisis de la codificación en torno a las competencias docentes tanto en la *Norma profesional de Maestro en Educación Primaria* (NPM-EP) como en la *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria (borrador)* (NPEFIP-EP) y en otros documentos de China

**ANEXO II.** Análisis de la codificación en torno a las competencias docentes en la *ORDEN ECI/3857/2007* en España

**ANEXO III.** Análisis de la codificación en torno a las competencias docentes en los documentos legislativos en España

ANEXO I. Análisis de la codificación en torno a las competencias docentes tanto en la <i>Norma profesional de Maestro en Educación Primaria</i> (NPM-EP) como en la <i>Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria (borrador)</i> (NPEFIP-EP) y en otros documentos legislativos de China			
Indicadores – competencias	La Norma Profesional de Maestro en Educación Primaria (NPM-EP) (2012 年小学教师专业标准)	La Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria (borrador) (NPEFIP-EP) (2011 年小学教师教育课程标准)	Otra regulación de los documentos legislativos
IND 23: éticas, ideales y responsabilidades	- el conocimiento y buen entendimiento de la profesión (职业理解与认识)(art. 1, 2, 3 y 4)	- el ideal y responsabilidad educativa(教育信念与责任):  art. 1. deben tener una visión correcta de los estudiantes y los comportamientos correspondientes(具有正确的学生观和相应的行为),  art. 2. deben tener una visión correcta del profesorado y los comportamientos correspondientes (具有正确的教师观和相应的行为)  art. 3. deben tener una visión correcta de la educación y los comportamientos correspondientes (具有正确的教育观和相应的行为)	-el <i>Reglamento de las Éticas Profesionales en Educación Primaria y Secundaria</i> (中小学教师职业道德规范) (MOE, 2008) 《中小学教师职业道德规范》

<b>IND</b> <b>conocimientos</b> <b>generales</b>	<b>24:</b> - los conocimientos generales o culturales (通识性知识)	—	—
<b>IND</b> <b>conocimientos</b> <b>pedagógicos</b> <b>y</b> <b>psicológicos</b>	<b>25:</b> - los conocimientos pedagógicos y la enseñanza (教育教学知识) - los conocimientos del desarrollo del alumnado (学生发展知识)	- los conocimientos y capacidades de comprender a los alumnos y de enseñar a los alumnos	—
<b>IND</b> <b>conocimientos</b> <b>didácticos</b> <b>y</b> <b>disciplinares</b>	<b>26:</b> - los conocimiento disciplinares (学科知识)	-los conocimientos y capacidades de enseñar a los alumnos	—
<b>IND</b> <b>interculturalidad e</b> <b>inclusión</b>	<b>27:</b> - los conocimientos del desarrollo del alumnado (学生发展知识) (art. 21)	—	—
<b>IND</b> <b>evaluación</b>	<b>28:</b> - los incentivos y la evaluación (激励与评价)	—	- el <i>Informe para Impulsar la Reforma de la Política de Evaluación y el Examen para la Educación Primaria y Secundaria</i> (教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革

			的通知) (MOE, 2002)
<b>IND 29: gestión de la clase</b>	- la organización y la implantación de la enseñanza (组织与实施) (art. 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48)	——	——
<b>IND 30: enseñanza efectiva</b>	- el diseño de la instrucción (教育教学设计) - la organización y la implantación de la enseñanza (组织与实施)	- el Fundamento Educativo de Educación Primaria (小学教育基础): * “enseñanza efectiva” * “Diseño de la enseñanza disciplinar de Primaria”(小学学科教学设计)	——
<b>IND 31: TIC</b>	- los conocimientos generales o culturales (通识性知识) (art. 36) - la organización y la implantación de la enseñanza (组织与实施) (art. 45)	——	- el <i>Estándar de la Capacidad del Maestro de aplicar la Tecnología de la Información y Comunicación en las Escuelas Primarias y Secundarias</i> (中小学教师信息技术应用标准) (MOE, 2014)
<b>IND 32: competencia de comunicación (lengua materna,</b>	- la organización y la implantación de la enseñanza (组织与实施) (art. 46) - la comunicación y la cooperación (沟通与合作) (art. 53 54	——	——

<b>lengua académica y lengua extranjera)</b>	55 56 57)		
<b>IND 33: colaboración con compañeros, familia de alumnado y la sociedad</b>	- el conocimiento y buen entendimiento de la profesión (职业理解与认识)(art. 5)  - la comunicación y la cooperación (沟通与合作) (art. 54, 55, 56 y 57)	——	——
<b>IND 34: Prácticum</b>	- la reflexión y el desarrollo (反思与发展)(art. 58, 59)	- Prácticum y las experiencias (art- 1, 2 y 3)	——
<b>IND 35: motivación de gustar la enseñanza</b>	- la adopción de una (buena) actitud y (buen) comportamiento hacia los alumnos” (对学生的态度和行为)  - el aprendizaje de la correcta actitud para la enseñanza (对教育教学的态度和行为)	——	——
<b>IND 36: pasión por enseñar</b>	- el mantenimiento de un adecuado comportamiento personal (个人修养与行为) (art. 15 16 18 19)	——	——

<b>IND</b> <b>competencia</b> <b>emocionales</b>	<b>37:</b> - el mantenimiento de un adecuado comportamiento personal (个人修养与行为)(art. 17)	—	—
<b>IND</b> <b>competencia</b> <b>de</b> <b>aprendizaje</b> <b>permanente</b>	<b>38:</b> - el conocimiento y buen entendimiento de la profesión (职业 理解与认识)(art. 3)  - la reflexión y el desarrollo (反思与发展)(art. 60)	- los conocimientos y capacidades (具有发展自我的 知识与能力) (art. 2.3)	—



<b>ANEXO II.</b> Análisis de la codificación en torno a las competencias docentes en la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i> en España		
<b>Numero</b>	<b>¿Qué competencia pertenece de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i>?</b>	<b>Contenidos de competencias que los estudiantes deben adquirir en la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></b>
<b>1</b>	(1)(3) –IND 26  (2) –IND 28	(1)conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas,  (2)los criterios de evaluación  (3)y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizajes respectivos.
<b>2</b>	(4) –IND 30  (5) –IND 33	(4)diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje,  (5)tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
<b>3</b>	(6) –IND 32/IND 27  (7) –IND 25	(6)abordar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.  (7)Fomentar la lectura y el comentario crítico de texto de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
<b>4</b>	(8)(9)(10) –IND 27	- diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de (8)diversidad y que atienden a (9)la igualdad de género, a (10)la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
<b>5</b>	(11) –IND 29/IND 30	- (11-1)fomentar la convivencia en la aula y fuera de ella, (11-2)resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.

	(12)–IND 29/IND 30	Estimular y (12)valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
<b>6</b>	(13) –IND 25  (14) –IND 23/ IND 30: responsabilidad profesional  (15) –IND 23: ideales	- conocer (13)la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.  Desempeñar las funciones de (14) tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo a las singulares necesidades educativas de los estudiantes.  Asumir que (15)el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
<b>7</b>	(16) –IND 33  (17) –IND 23 responsabilidades profesionales	- (16)colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.  Asumir la (17)dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
<b>8</b>	(18) –IND 38	- mantener(18) una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
<b>9</b>	(19) –IND 23 responsabilidades profesionales	- (19)valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

<b>10</b>	(20) –IND 34	- (20)reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
	(21) –IND 38	Adquirir (21)hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
<b>11</b>	(22)(23) –IND 31	- conocer y aplicar en las aulas (22)las tecnologías de la información y de la comunicación.  (23)Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultura.
	(24) (25) –IND 25	- (24)comprender la función, las posibilidades y los limites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.  (25)Conocer modelos de mejorar de la calidad con aplicación a los centro educativos.

<b>ANEXO III. Análisis de la codificación en torno a las competencias docentes en los documentos legislativos en España</b>			
<b>Indicador – competencia</b>	<b>doce competencias en la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></b>	<b>Tres módulos de la <i>ORDEN ECI/3857/2007</i></b>	<b>Funciones del profesorado (LOE, artículo 91.1)</b>
<b>IND 23: éticas, ideales y responsabilidades</b>	(14)(17)(19)-responsabilidades  (15) -ideales	—	c) d) g)
<b>IND 24: conocimientos generales</b>	—	—	—
<b>IND 25: conocimientos pedagógicos y psicológicos</b>	(7) (13)(24)(25)	I.1.  I.2.	e)
<b>IND 26: conocimientos didácticos y disciplinares</b>	(1)(3)	II.1. II.2. II.3. II.4. II.5. II.6.	a)
<b>IND 27: interculturalidad e inclusión</b>	(6)(8)(9)(10)	—	—
<b>IND 28: evaluación</b>	(2)(5)	I.2  II.1. II.2. II.3.II.4. II.5. II.6.	b) k)
<b>IND 29: gestión de la clase</b>	(11)(12)	I.2.	—

IND 30: enseñanza efectiva	(4)(11) (12)	—	c) d) e) g) L)
IND 31: TIC	(22)(23)	—	—
IND 32: competencia de comunicación	(6)	—	—
IND 33: colaboración con compañeros, familia de alumnado y la sociedad	(5)(16)	I.3.	c) d) f) h) i)
IND 34: Prácticum	(20)	III.1 III.2	—
IND 35: motivación de gustar la enseñanza	—	—	—
IND 36: pasión por enseñar	—	—	—
IND 37: competencias emocionales	—	—	—
IND 38: competencia de aprendizaje permanente	(18)(21)	—	—

## **ANEXO FORMAL PARA OBTENER LA MENCIÓN DE DOCTORADO INTERNACIONAL**

### **ABSTRACT**

Nowadays both the globalized trend (e.g. the global economic development, the new relationship between countries and the methods of international cooperation, and the innovation and development of information technology) and the challenges (e.g. changes in climate and the environment, etc.) that arise require the citizens to have sufficient knowledge and adequate skills. If we are concretely focusing on the education field, it requires the improving the quality of teachers. As it is considered that at present the responsibility of the teachers is not only to deliver the knowledge, but also they have to acquire certain competencies in order to that, firstly, the students can develop their necessary knowledge, secondly, the teachers can acquire the emotional social intelligence with a result of an integrated development. The phenomenon configures a trend that it must pay more attention to teacher competencies in the area of pre-service teacher education. This also took place both in China and in Spain. To carry out the (pre-service) training of the teacher staff attending to the teaching competencies, these countries have made several renovations.

These changes, including both the international education development and the renewal in the area of pre-service teacher training, support an opportunity of the realization of this present research. In addition to these reasons, it should be noted that the differences and similarities in the educational systems and teacher education between China and Spain that the author observes and experiences in two countries have become another necessary prerequisite for this study. It is very interesting that although there are differences between these two countries in culture and evolution of the education system and teacher training, the convergences can be found. All of these offer the possibilities to carry out a comparative study.

In this circumstances, these motivations can be translated into two purposes of the thesis: “obtain the convergences and divergences between China and Spain from the perspective of the primary professional teaching competencies” and “present some recommendations based on the Chinese educational context”. Based on aforementioned, it is necessary to delimit the following general objectives and their corresponding specific ones to carry out concretely the comparative study:

General objective 1. Describe and comprehend teacher training and teacher professional competencies from the perspective of historical development with the purpose of providing a basic context for carrying out the comparative studies.

General objective 2. Contextualize the training of teachers in the supranational field through the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the European Union (UE), the World Bank (WB) and the Organization of States Ibero-American (OEI) in order to obtain an international view of (pre-service) teacher education.

General objective 3. Describe the recent historical development in the last years and the current situation of Primary Education in the educational systems of China and Spain.

3.1. Make a review of the evolution of the characteristics of Primary Education in China and Spain based on the legislation.

3.2. Describe the current situation of Primary Education in China and Spain based on the legislation, and taking into account variables such as legislative framework, the current organization of education system, principles and objectives, didactic organization and structure of evaluation, et cetera.

General Objective 4. Describe the recent historical evolution situation in the last years and the current situation of the pre-service primary teacher training in China and Spain.

4.1. Describe the recent evolution of the primary pre-service teacher training in China and Spain.

4.2. Describe the current situation of primary pre-service teacher training in China and Spain, taking into account variables, elucidating variables such as its legislative framework, its organization of institution, its initial educational level, its access criteria, its didactic organization and its final qualification and degree, etc. based on the legislation.

General objective 5. Compare the primary pre-service teacher training in China and Spain from the perspective of teaching professional competencies, which is the core of the study of comparison.

5.1. Analyze the emergence and evolution of the term of competency in China and Spain.

5.2. Describe the theoretical framework of the competency model in the area of education.

5.3. Describe the theoretical framework of the competency model in the area of primary pre-service teacher training.

5.4. Recognize the convergences and divergences both the policies and initiatives on the teacher professional competencies of China and Spain.

5.5. Discover the perceptions about the professional competences in the primary pre-service teacher training and the plan of study of the Normal Universities to know the current state of the training initiatives of futures primary teachers in Normal Universities.

5.6. Provide and construct the recommendations to contribute to the development of (primary) professional teacher competences in the context of China.

5.7. Provide the valid empirical data that contribute to the development and strategies to improve the quality of primary education of teachers.

For the realization of these objectives, it is carried out through mainly the comparative study. Before carrying out this study, the thesis begins with a theoretical framework divided into three chapters. In *Chapter 1. Teacher training in society from a general perspective*, including: the definition of teachers, the profession of teaching and teacher education; the importance of teacher education; the historical development and current state of teacher education; and in the same way, it also deals with the training of Primary Education teachers.

*Chapter 2. Profile of Teacher professional competencies*, this chapter also has a totally theoretical nature. It begins with the definition of “teacher professional competencies”, “professionalism, professionalism and professionalization” and “competency and qualification”. The second section deals with the competency model to explore the origin in the work environment. And the third part focuses on professional skills for teaching of the primary teacher. Finally, we try to justify the professional competence for the primary teachers with which to establish the third category of comparison: the competences of Primary Education future teachers.

*Chapter 3. Supranational framework of (pre-service) teacher training*, it is sought to contextualize teacher education at the supranational level through the OECD, UNESCO, UE, BW, and OEI in order to obtain a point of international view of teacher training. And *Chapter 4 the methodological framework*, as presented in the previous section, including the hypothesis and the objectives; the introduction of methodology used in the investigation; foundations and comparative study design and phases of the study.

The comparative study was carried out in *Chapter 5. China; Chapter 6. Spain; Chapter 7. Juxtaposition and comparison*. According to the procedures and progress of the study, three phases are distinguished: first, the phase of description and interpretation (see 5.2 and 6.2.), in which the comparative parameters and indicators are established in three categories: I. educational system and Primary Education (I.1. Education system; I.2. Primary Education; I.3. Evaluation of Primary education). II. Pre-service teacher education in general and pre-service in Primary Education stage (II.1. organizational structure of pre-service teacher education; II.2. entry requirement for the pre-service teacher education in Primary Education; II.3. access to pre-service teacher education in primary Education; II.4. curricular structure of primary pre-service teacher education; II.5. process of pre-service teacher training in Primary Education). III. The professional competence of Primary Education (III.1. organizational structure; III.2. the professional

Huimin Zhang, 2018



dimension of competency; III.3. cognitive dimension of competency; III.4. instrumental dimension of competency; III.5. attitudinal and affective dimension of competency; III.6. professional beliefs) in which the indicators are established to collect data from two selected countries.

But before carrying out the descriptive phase, Chapter 5 and 6 establish a contextual framework focusing on the territorial, socio-political and economic state according to the educational context (sections 5.1 and 6.1). Although the two countries have the convergences both in the development of education and in the training of the teachers staff, China and Spain are in possession of different culture and history. Based on these, this phase can provide a basis for carrying out the following phases of the comparative study.

With these data, *Chapter 7. Juxtaposition and comparison*, through analyzing the three categories including their relative parameters and indicators, presents all the data in a confronted manner in order to obtain the convergences and divergences between both countries and presents them in the tables, and if necessary, in the figure, too. Based on all the previous stages, especially the data coming from the juxtaposition, it is also a phase of obtaining the results.

And the *Chapter 8. Final conclusions: reflections of the results* that includes the reflections of the results through presenting the convergences and divergences of both category I, II and III. And the last, *Chapter 9. Prospect and limitations of the research*, according to these final conclusions it will give the recommendations from the prospect of pre-service teacher education in China in order to improve the quality of it. Finally, they indicate the limitations of the study and new lines of investigation.

## FINAL CONCLUSIONS

In chapter 8 we will reflect the results derived from the comparative study that carried out in the Chapter 5, 6 and 7, and based on that we will draw a final conclusions. The organization of this chapter will be structured around the three categories in the comparative study part, which are: the education system and primary education; the (primary) pre-service training of teachers; and teachers' professional competencies in primary school. And the research of the these three categories echoes the questions raised both in the introduction section and in the hypotheses raised at the the methodology part and it allows us to obtain solutions for the corresponding questions. Furthermore, these three dimensions will be organized in the same way as the headline of this section.

In terms of the reflection of the results, as mentioned above, is the main part of this chapter, because the final conclusions will be revealed through them. In addition, if necessary, the objectives, the methodologies and original hypotheses of the study that were proposed at the beginning of the investigation will also be considered. In this sense, before presenting the final results and conclusions, the objectives of the study will be briefly recalled so that the conclusions can be easily retrieved and extracted.

As it has been proposed in the Introduction, the general aims of the study are, on the one hand, to describe the recent historical development and the situation of the education system between China and Spain; on the other hand, to describe and understand the pre-service teacher training and professional competences of teachers from the perspective of the development of both countries to understand the convergence and divergence between them. As discussed in Chapter 5 and 6, the comparative study covers the following phases: the descriptive and interpretative phase, focusing on collecting and presenting the data derived from China and Spain based on the same parameters and indicators; and the phase juxtaposed and comparative, dealing with the results of both countries in each category that are based on the analysis of the previous data.

It can find that the convergences and divergences between China and Spain in these three categories: the education system, (primary) teacher education and the professional competence of teachers. Also, it is considered that the European, especially, the Spanish model of teaching and the professional competencies in Primary Education can serve as a guidance and reference for China at the same stage, or at least they can contribute to renew the corresponding educational policy and improve the quality of the primary teacher.

## **A.1. Convergences and divergences in the education system and Primary Education**

Based on a deep reflection of the results of the research, an attempt will be made to respond to the hypotheses at the beginning of the introduction. In the first section we try to answer to the first hypothesis.

### **A.1.1. Convergences**

From a general perspective, six convergences and six divergences can be found by means of this comparative study. More specifically, with regard to the convergences, they experienced the same period in the historical evolution of education, which were divided and exposed in the previous chapters (see Section 5.2.1. and Table 7.1.). Especially, from the beginning of the 21<sup>st</sup> century, the educational trends and the requirement of development of the education system in both countries have presented more convergences: both of their intent to improve the quality of the education that is the result of the tendency of the internationalization in the area of it.

On the other hand, in the aspect of the legislative framework, both countries promulgated the Constitution at almost the same period (1978 for Spain and 1982 for China) as the basis of the educational legislative framework. In addition, the two countries, separately, have the *Education Law* (National People's Congress, 1995) of the year 1995 and the *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) of the year 2006 (see Table 7.2. and 7.3.) in which they referred to the organization of the education system (although in the case of China its disposition is very brief), the subjects of the teaching staff, educational center, students, schools and other educational institutions.

Thirdly, the more convergences were discovered by comparing the education stage and the age of entry at each stage in educational systems between China, Spain and international criteria CINE. To be more concrete, these common education stages are divided into Early Childhood Education (3-6 years), Primary Education (6-12 years), Secondary Education (12-18 years) and Higher Education (more than 18 years).

In addition, in terms of educational goals it should be noted that in the field of Primary Education both countries focus on “values education” and students’ learning skills in different areas; on the other hand, regarding to the curriculum, they promulgated the specialized regulations: the *Norma en relación con el Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (MOE, 2011a) in China and the *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que*

*se establece el currículo básico de la Educación Primaria* in Spain; finally, they established the school calendar and schedules in Shanghai and the Community of Madrid separately.

In this sense, based on these convergences, it is necessary to emphasize and indicate that the nuances between China and Spain. On the one hand, in the case of the principals and objectives of Primary Education, China is more inclined to emphasize political aspects, for this reason, most of the educational principles attach importance to the responsibility of the Government, but it neglected the development of students' learning ability. Nevertheless, in the case of Spain, these principles have been divided into general and pedagogical principles in which it highlighted in detail guarantee and promote the integral development and learning of the students. On the other hand, in the same way, they emphasize “values education” in the case of the objectives of Primary Education. As previously mentioned, China always emphasized patriotism, love the people and love socialism; on the contrary, Spain gives more importance to the “values education” from the perspective of the development of the person without any type of political inclination or ideology, looking for the maximum neutrality to favor the development of the personality of the child.

In the fifth place, regarding to the organization of the curriculum, on the one hand, China normally designed the subjects according to the Grade (年级), and they were taught separately because the concept of a module or area of them is not adopted. It is suggested that all subjects related to the Art are combined into a module, for example called “artistic education” that include Music, Dance, Painting, etc. In this circumstance, in China, Art Education is divided into different subjects as usual when the students learn them. Sometimes Science of Nature also happens in the same way, especially in the Secondary Education in China.

Finally, regarding the evaluation of Primary Education, the convergences are very clearly. More concretely, in the evaluation structure, both countries refer to the same aspect: the scope, responsibility organism/individuals, the function, the purposes and modalities, even though they do not have the same contents in each dimension between two countries (see Table 7.10.).

### **A.1.2. Divergences**

In contrast to these convergences, the divergences are distinguished in six other dimensions that are evident and very significant for understanding in depth the education system and primary education between two countries.

In the first step, it should be noted that Spanish education, especially in antiquity, has a religious charter. And although now LOE (2006), in each stage of education, the curriculum contemplates the subjects of religion in an essential way, these courses with religious characteristics have the elective nature (see Table 7.1.). But in the case of China,

higher priority is given to the international learning from the perspective of the nation, which justly demonstrate that China, for a long time, has a tradition of communication and international cooperation, as indicated in the *Law of Education* (National Popular Assemble, 1995).

Secondly, from the perspective of legislative frameworks, as in the beginning of this part mentioned, two countries at present attach great importance to the quality of education. In this sense, Spain had dictated the specialized law –LOMEC– in 2013 to guarantee the realization of this objective. Although China also emphasized the quality of education by regulating various legal provisions or regulations, it did not pass a specialized law to regulate some details. On the other hand, the *Law of Education* (National Popular Assemble, 1995) in China highlights the role of the society to carry out education and the legislative responsibilities of students, of teachers and other staff specializing in education. In Spain, however, the emphasis is placed on the evaluation and inspection of the education. And besides that, more divergences can be observed in the legislative framework, both in the education system in general and in Primary Education particularly. En concrete, the educational law in China normally regulated the contents in a broad and general manner, only the implementation of the education system and the implementation of compulsory education are highlighted from a brief way (see Table 7.5.), however, in the case of Spain, the LOE (2006) depict all aspects of Primary Education, such as the principles, the objectives of the organization of the curriculum, the pedagogical principles, the evaluation (both during the stage and the end of the stage). For these reasons, to some extent, due to the abstraction of the mentioned law, in China the implementation from the perspective of practices is difficult to execute and has not achieved the desired effect.

In the third place, the differences of the educational goals, according to each stage, are the followings: first, Primary Education in China gives the importance to the “values education”, but in Spain they emphasize the development of every student; on the other hand, the Secondary Education, Spain, except the acquisition of the knowledge learning, also attaches much importance to the skills in the labor market. But, this phenomenon is not happening in China, to some extent, this can explain why vocational training in not so popular in China both in the level legislative and in the level cultural (National People’s Congress, 1995). Finally, it is noted that another different aspect in the Higher Education, because in Spain this level of education focuses on practice in the research but in China this character sometimes is no so evident.

Fourth, in terms of the principles and objectives of Primary Education, in Spain they are divided into two groups: general principles focused on the integral development of the student and pedagogical principles with the focus on encouraging learning, above all, the habit of reading. However, in China most of the educational principles attach importance to the responsibilities of the Government, as we mentioned, they do not refer much to the educational aspects, nor to the students’ learning.

Fifthly, as for the organization of the curriculum of Primary Education, through the juxtaposition between two countries, it can be highlighted that, on the one hand, although China on a practical level designed the national study plan for the stage of Primary according to the *Norma en relación con Plan de Estudios de Educación Obligatoria* (2011), it did not completely implement the curriculum according to it, because in fact, every city and school had the autonomy when they implement his own plan of the subject. At the same time, it is important to note that these subjects established by the schools in China, compared to the Spanish model, are independent because they are neither organized with the concept of “module” nor “area”.

Finally, as for the evaluation of Primary Education, China has not involved education evaluation from an administrative level, nor has it involved education evaluation from the perspective of education supervision and education management, and so this observation can precisely explain some divergences that had found in the field of the educational system corresponding to these dimensions. On the other hand, another difference is that in China there is no specialized institute in the evaluation of the educational system, because the government and other organizations or individuals are fully responsible for the educational evaluation. That is to say, in Spain this issue of specialized institute is given great importance and focused on trying to solve problems both of the education and the student, but in China, at least from the corresponding national law level, it is not indicated very clearly. Lastly, they also differ in the modalities of realization of evaluation since China carries out the evaluation of the primary student in every middle and the end of the grade (during the whole stage of Primary, twelve evaluations are carried out), but Spain during the whole Primary Education mainly performs the twice: during the stage and at the end of it, so the students do not face the evaluation so frequently, and sometimes, it is carried out the evaluation for the students every trimester.

## **A.2. Convergences and divergences in the (primary) pre-service teacher training**

### **A.2.1. Convergences**

Regarding the results of the pre-service teacher training in general and of the pre-service teacher education in primary education in particular, firstly, the study has found that the following four common aspects between the two countries: the measures adopted to improve the quality of initial teacher training, the professional competencies in recent years, the curricular structures and the training models and final qualification.

In the first place, China and Spain have common periods for the development of initial teacher training (see Table 7.12). A more significant result highlighted is that both countries adopt the same measures to improve the quality of the initial teacher training

system, such as the incorporation of initial teacher training to the university. As we already know, based on the modification of the curriculum of this training, from the 70s of the last century, Spain has began a great change by incorporating the initial teacher training to the university and regulation through *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* to guarantee a successful evolution. In this sense, in China, the same incorporation began before (from the 60s of the last century) than Spain, but with the influence of the national history and the disadvantage of the system of initial teacher training, etc., that incorporation failed. In this circumstance, the independent system of initial teacher training was recovered from the 90s of 20<sup>th</sup> century. After many times of the attempts and explorations, gradually, it was accepted that the universities could participate in the initial training system of the teacher in order to improve the quality of teacher education. In this regard, the two countries completed their reform process to improve the teacher training.

With regard to the second point, it is striking that nowadays both countries attach importance to the teachers' professional competencies (see Tables 7.12 and 7.13.), even though they have different reasons and different contexts (these reasons and the evolutionary process will be presented and explicated in detail in the following section). On the other hand, through the comparison of the current legislative framework of pre-service teacher training, it can be clearly seen that both countries have several educational legislations around professional teacher competencies for each stage of the educational system (see Table 7.13.). Especially, in the case of China, the *Norma Profesional de Maestro (borrador)* (NPM) (MOE, 2012a) distinguished for the stage Primary Education and Secondary Education. Likewise, Spain has regulated ORDEN ECI through which the requirements for the certification of official university degrees were established, separated into: *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* y la *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, refiriéndose a la etapa Educación Secundaria*.

Thirdly, being the most important part in the pre-service teacher training, the convergences around the curricular structure can not be underestimated. Firstly, they have the same dimensions within the framework of curricular objectives, both in the premises to be a teacher and in the case of the knowledge preparation and capacities for teaching and educational practices (see Table 7.17.). Secondly, all of them have the compulsory subjects and the optional subjects. In addition, in the case of compulsory, they regulate the skills that teachers must acquire. These common modules are: basic training module, didactic module and disciplines and practice module.

At last, we intend to emphasize the convergence both in the case of the models of the pre-service teacher training and the final qualifications of the future teachers. It can be concluded that in both countries most of the teacher's pre-service training adopts the concurrent and the simultaneous model. Nowadays the simultaneous and consecutive models are mixed in China at the Normal Universities, since it is necessarily considered that this way of the realization of the curriculum, perhaps, can improve the effect of leaning (see Table 7.20.). However, in the other institutions (see Table 7.14.) of this training of both in the Secondary Normal School and in the Higher Normal School in China, it continues to adopt the concurrent model of training. On the other hand, as for the qualification of teachers, despite two countries have differences generally, they refer to common aspect: the degree obtained, the academic credits, the final study and the language acquired (see Table 7.21.).

### **A.2.2. Divergences**

With regard to the divergence in the same category –the primary pre-service teacher education– it is noted that these five aspects of difference will be highlighted: first, about the legislative framework of the teaching staff; second, about the organization of the initial teacher training institutions; third, about the starting level for such training; fourth, the selection policy, and finally, about the academic credits of the curriculum (including the practice) in both countries.

It is essential, from the perspective of the current legislative framework, to highlight the difference about the teaching staff. As already mentioned in the previous section, the *Law of Education* in China does not make specific and detailed references to teachers as the LOE of Spain. For this reason, in 1993, the *Law of Teachers* (People's Congress Standing Committee, 1993) was enacted. In addition, it should be noted that the *Teacher Qualification Regulation* (Consejo de Estado, 1995) were established, serving as a basis for professional teacher competencies.

With regard to the historical stages in the area of pre-service teacher training (see Section 5.2.2.1.1. and 6.2.2.1.1. and Table 7.12.), it can be observed that at each stage the institutions of teacher education has been greatly altered by the need both for reform in the same area and for educational and social development in every moment in these two countries (see Table 7.14.). Due to the existence of the independent system of initial teacher education in China, from the beginning, the name and the function of the Normal Schools were changed in order to raise the level of themselves. Since then, they continue to improve their levels of pre-service teacher training through changes and reforms of the Normal Schools. The most crucial thing is that after the founding of the People's Republic of China in 1949, on the one hand, the Normal Schools for Infant Education and Primary Education are separated and are then called respectively Normal Preschool and Normal Secondary School. At the same time, the Normal Institute and the Secondary and Higher Normal School were established for Secondary Education. Along



with the incorporation of the initial teacher training to the university (and the participation of universities in the teacher training system), finally, the Normal Universities and the Normal Institutes are founded, which coexist with the Normal Secondary School and with the Superior Normal School to offer the possibility of obtaining degrees of Undergraduate. In contrast to this, Spain had not transformed as much as China, because after the incorporation of initial teacher training to the university, the Normal School merged to the faculties of university or centers of pre-service teacher training or university and attached to them.

Due to the existence of several institutions of pre-service teacher training of China, there are different starting educational levels and different selection criteria. Regarding the starting point for entering pre-service teacher training, in Spain only Higher Secondary Education is accepted; however, in China you can accept both Lower Secondary Education and Upper Secondary Education. As for Lower Secondary Education, the starting point for entering pre-service teacher training comes from the tradition of the old system of initial teacher training in China. Although the advantages it had in its time can not be underestimated, it seems that nowadays it's not a good level to start such training. So, at present, this level of departure has gradually disappeared, although not completely.

With regard to academic credits, due to the influence of the European trend, Spain uses the ECTS system. According to the corresponding documents, 1 ECTS is equivalent to 25-30 hours. However, in China 1 academic credit equals with 18 hours of the class (1 hour of the class is approximately 45 minutes). Therefore, in accordance with the requirements of the curriculum, in China the students of the Normal Universities and the Normal Institutes and the Regular Universities that participate in the initial teacher training system have to finish 32 academic credits (not including the practical) equivalent to 432 natural hours, for the Secondary Normal Schools they are 378 natural hours, and for the Superior Normal Schools they are 472.5 natural hours. However, in Spain, for students in universities, both faculties and teacher training centers, must perform between 4750 and 5700 natural hours (not including the practices). In the Practicum, differences in its duration have also been detected. Through the converted calculation manner of ECTS in weeks, it can be seen that in the case of Spain the duration of the Practicum is 30 weeks, compared to China, which is only 18 weeks.

As a result of these differences, the final qualification of the future teachers, and particularly, the degrees that the students in both countries finally get are also different. In Spain today all students through their efforts get the degree of Undergraduate; but China, except this, where it is possible to obtain others Diplomas like the *Diploma de Asociado Grado (DAG)* (大专文凭) and the *Diploma de Escuela Secundaria Especializada (DESE)* (中专文凭).

As we have already seen, because of the differences between China and Spain regarding pre-service teacher training, all the obtained and conclusive results show that they are so divergent countries. Perhaps, on the one hand, we have to admit and accept

the differences in each aspect, since they have different historical cultural contexts and different systems of pre-service teacher training (one have the success of incorporation into the university and the other already have his independent system of teacher training). So we have never underestimated the old system of pre-service teacher training in China, but today, the variety of training institutions, the starting point for entering pre-service teacher training and academic credits, at least to some extent, are not adapted to the development of the system and has been an obstacle to improvement. Although the system of pre-service teacher training has always tried to offer all students opportunities to advance their studies (e.g. the student with the DESE or DAG) at the time of obtaining the degree of Undergraduate qualification so that they can obtain the good opportunity to access the working career as a teacher, it has caused growing imbalances and differences between schools and areas, since most of the future teachers with a higher degree want to work in developed areas, for this reason, over the years, it has caused some social injustice, especially causing imbalances in educational resources.

Finally, both countries differ in the selection and other criteria. It is clear that the two countries have adjusted their policies to adapt to the needs of society and education, for example, in the academic year 2017/2018 Spain will set admission procedures with two systems (see Table 7.16.). China, however, continues to select its future teachers mainly according to the results of both the GAOKAO exams and some special exams for the initial teacher training (certainly also with other professional requirement about initial teacher training). In this sense, Spain has adopted a different system emphasizing studies and ordinary qualifications, for this reason, students can learn more knowledge and acquire more compulsory skills in a concentrated manner; but China, we have emphasized that it has paid attention to the teachers competencies (e.g. the passion of teaching, etc.) of future teachers when they are selected for the following training.

### **A.3. Convergences and divergences in teacher's professional competencies in Primary Education**

#### **A.3.1. Convergences**

In light of the results extracted regarding the professional competencies of teachers, several confluences can be found between the two: on the one hand, although the two countries have had a different historical evolution from the professional competencies of teachers, both two coincide with the desire to improve the quality of the teaching staff. In this case, they have gone through three common phases: the embryonic phase, the development phase and the mature phase to configure their educational policies in that area from a national perspective (see Table 7.22.).

Regarding the designed dimensions of this part (the professional dimension, the cognitive dimension, the instrumental dimension, the attitudinal and affective dimension and the beliefs of the profession), both the universities of China and of Spain, which they can freely execute from the practical perspective the teachers competencies in the national education policy, especially, in the level of the practice of universities.

Specifically in the area of the professional dimension, both countries have a common interest in the ideals and responsibilities of the teacher despite the fact that they do not coincide with the contents in each case (see Table 7.24). On the other hand, in the cognitive dimension, both countries propose the same knowledge for future teachers, except the educational knowledge of interculturality and inclusion because in China there has been no reference to these two knowledge (see Table 7.25). In addition, in the instrumental dimension, as for the competencies of Information and Communication Technology (ICT), two countries accord equal importance to the knowledge of ICT and the acquisition of it because it's a compulsory technique for teaching. At the same time, the two countries emphasized the improvement of ICT learning through classroom exercises. In terms of communication, these two countries give importance to the teacher's communication, both with the students and with their classmates and with the students' families. Finally, in professional beliefs, professional development is addressed in the future through autonomous learning.

### **A.3.2. Divergences**

In contrast to these convergences, there is no doubt that the divergences in this category -the professional competences of Primary teachers- are also several. From this section they will be exposed one by one according to the classification of the competencies. In the first place, it is striking that, as has been mentioned previously China's teacher professional competencies has not experienced a process that has evolved from one domain to another as in European countries. As we have said in chapter 5, for a long time, especially at the beginning of the founding of the People's Republic of China, the development of the education faced the problem of the shortage of teachers. Therefore, at that time, because of this circumstance, the quality and qualifications of the teacher could not be met, especially in the stage of Primary Education. However, from the beginning of the 90s, the teacher's professional development was given more importance, on the one hand, because of the prevailing need to improve the quality of education, and on the other because of international influence. In this case, from that moment, China tried to adopt several measures to improve the quality of the teaching staff. For this reason, in 1993 the regulations regarding teacher qualifications were established in the *Law of Teachers* (Standing Committee of the National People's Congress, 1993). Since then, the path for the creation of teaching competencies has started.

However, in Spain the historical process around them has been influenced by European trends. At the beginning, when the concept of professional competences appeared, it referred to the key competencies for citizenship. As time goes by, it evolved little by little until it became eight key competencies that have the purpose of promoting lifelong learning for citizens. Until the year of 2006, under the auspices of the European Council of Lisbon, the new factors of teaching competencies were finally shaped.

Divergences have also been found regarding the perspective of the legislative framework about the teacher competencies. In the mature and configured phase, both countries regulate their national legislative documents (see Table 7.23.) There are differences in content. In China the contents about the ideals, the professional ethics, the knowledge and the professional skills are developed to define the teaching competencies. However, in Spain, three modules are established: basic, didactic and disciplinary training, and the Practicum. Based on these contents, it can be seen that in the case of China it pays much more importance for “professional ideals and ethics”. This conclusion coincides with the result of the professional dimension (see Table 7.24.). In contrast to China, although Spain has regulated the competencies that have to be acquired by future teachers with the Undergraduate in Primary Education, it only emphasizes “acquire an ethical sense of the profession” (University of Complutense of Madrid) and it does not highlight these contents as much.

In the case of the cognitive dimension, the differences have been analyzed and will be presented from the perspective of interculturality, inclusion and evaluation. On the one hand, China, as mentioned in Chapters 5 and 7, does not mention interculturality, but due to the influence of Inclusive Education, China has also taken some measures to promote the development of students with special needs, although these have not been stipulated in pre-service teacher training laws. Spain, on the other hand, has dealt completely with the knowledge of both interculturality and inclusion. Regarding the evaluating competency, the difference is that Chinese teachers need to have the ability to evaluate themselves, their students, and their schools. However, Spanish in the case of evaluate their school is more dependent on education inspection. However, this tradition of education inspection in China does not exist (see Section 8.1.1).

In addition, in the instrumental dimension, by investigating both the competencies on the management of the class and the competencies for effective teaching, it is not difficult to find the first difference between both countries. It can be concluded that Spain attaches more importance to solving problems of discipline and contributing to the peaceful resolution of conflicts in class, and China caters to the general environment of the learning of the students without anything detail (see Table 7.26). Moreover, with respect to communicative skills, they differ greatly in the languages used. If you do not know the main content of communicative competency from the perspective of national legislative documents in China (see Section 5.2.3.4 and Table 7.26), perhaps, you can not imagine these differences between China and Spain. As it has been seen in this table, China highlights many types of teacher’s languages in teaching, such as mother tongue, academic language, spoken language and body language for teaching and also regulates the acquisition of those languages as a compulsory

Huimin Zhang, 2018

competence to be a teacher in Primary Education in China. However, in Spain there is no reference to any aspect related to this communication, it only emphasizes that teachers should acquire some knowledge to improve students' foreign language skills. Regarding the teacher's collaboration with other people (the collaboration with classmates, with the student's family and with society) it can be concluded that both countries emphasize the teacher's collaboration with peers, with the family of students, and with the community, although China does not include collaboration with society (see Table 7.26.). This, at least to some extent, can explain a widespread phenomenon in China that both life and learning of students are usually disassociated from the social environment, so this phenomenon has caused the compilation of textbooks to be largely separated from social reality, leading to the inability of teachers' teaching to be linked to social practices. It could be said that in China we try to keep the teaching and the learning process isolated from the social reality.

Finally, it is striking that the competencies of the attitudinal and affective dimension differ greatly in them, both in the motivation of teaching, the passion for teaching and emotional competences. More specifically, it can be concluded that although in Spain, the legislative documents referred to teaching competencies, these legal provisions do not provide more detailed content, just a few cursory lines. However, throughout the training of teachers in the Chinese context, more attention is always paid to them. It should be noted that, as already mentioned in Chapters 5 and 6, although these competencies are very important for teachers and for teaching, it is very difficult to establish the criteria clearly to regulate their specific requirements and evaluate their effects. In this sense, China, perhaps, has not yet managed to establish clear criteria to evaluate it but has tried to define the requirements in a more concrete way (see Table 7.27). For example, in an attempt to define the motivation of liking for teaching, China has extracted specific requirements such as adopting a good attitude and good behavior towards students and take the correct attitude in teaching (see Section 5.).

## **B. Prospect for China**

Based on the reflections presented in the previous section, some recommendations will be presented based on the Chinese educational context. These recommendations are understood as a part of the responses of these hypothesis proposed at the beginning of the Thesis. To some extent, the Spanish model serves as a guide to improve both the education system and the pre-service teacher education and teacher professional competencies of the Primary Education of China.

The recommendations will be organized according to the categories (I, II, III) that were designed in the comparative study, in other words, the recommendations will be classified based on the parameters and indicators already discussed during this Thesis. That is why the structure of the following section is divided into three dimensions: the

Huimin Zhang, 2018

first, an analysis in the case of the educational system and Primary Education; the second dimension will deal with the (primary) pre-service teacher education and, finally, the recommendations for teachers competencies will be indicated at the same stage.

## **B.1. Education System and Primary Education**

Legislative framework: From the legal perspective, the *Law of Education* (National Permanent Assembly, 1995) and other corresponding laws that have been discussed and referred in the same investigation would have to be specified in more detail, because they usually have a very broad and brief character. In concrete, on one hand, it is necessary to point out that although the *Education Law of China* has indicated the stages of education (including Infant Education, Primary Education, Secondary Education and Higher Education), it did not regulate the details of the organization of the curriculum as well as the evaluation of each stage; on the other hand, it neither referred to the corresponding policies in detail in the same law. In addition, it is important that they should be paid more attention to the renewal and complementation of these laws with a new and frequent regulations to adapt to the development of society, globalization and other related factors and thus contribute to the change of education. Since, as time goes on, in the area of education has resurged more new problems, in this sense, it must be modified and renewed in a way complemented the old content of the law to solve these new problems. In the same way, the legislative framework of the Primary Education had encountered the same question.

Principles and objectives in Primary Education: in the area of principles of Primary Education, the way to promote and encourage learning and the integral development of students should be highlighted (for example, the habit of student reading, etc.), and it can not just put emphasis on the role of government. And, in the same way, in the case of the objectives, it is important to regulate “values education” from the point of view of achieving the development of humanity and at least, the development of personality. That is to say, it must attach great importance to the integral and personal development of the students, because they are the principal part of the education in school.

Legislative organization of the primary curriculum: although in 2011 the study plan for Primary Education was renewed –the *Regulation in relation to the Primary Education Curriculum* (MOE, 2011a)–, in most of the provinces and cities in China were not implemented the education policy of such plan. In this sense, in order that all primary schools to achieve the same or get the same level, the Government and Education Administrations have to adjust and correct it, and at least, they must find where the contradictions between the regulations and the practices in the education of the provinces or the cities.

The curriculum of Primary Education: the organization of the curricula has to adopt a comprehensive and unitary model in order that the students can acquire the knowledge from a complementary perspective. Since there are a intrinsic relationships within the same area, for example, in the Science of Nature, several subjects are included, in this case, they can be organized and united to learn at the same time, especially in the stage of Primary Education. In this sense, it seems that the integrating method of the subjects in the GAOKAO exam can be perfectly integrated into the curriculum. On the other hand, they have to emphasize the concept of the “module” when establishing the curriculum. Actually, it can not be denied that the cognitive level of the students is an important criterion when they learn the knowledge, but the modules of the subjects can help the student to configure the knowledge together and provide a broad view.

Educational inspection: firstly, it refers to the educational inspection for the education system. In China, to ensure compliance with the educational laws, the inspection would be put into effect, but in reality, this aspect does not exist. On the other hand, in the evaluation of students in Primary Education, China also should attach greater importance to educational inspection. In the field of evaluation of this stage, China does not refer to the evaluation and supervision with the administrative way, in other words, Chinese teachers have to take charge of a complete evaluation that includes the evaluation to the students, to the teaching process, to themselves, even to the evaluation of the schools or educational centers. This caused that in China there is no any type of educational inspection from the perspective of Educational Administration organisms. It is considered that the evaluation of the educational centers and at least part of the evaluation of the teacher (the other part can do it by teacher) must be the responsibility of the administrative inspection, which must be entrusted to the educational administration bodies. If only the teacher is in charge of all the evaluation modalities, it is neither beneficial to diagnose and solve the problems both of the educational center and of themselves, nor easy to find more problems that exist in the area of the education.

National Institute specialized in evaluation: To carry out the evaluation, especially to find the difficulties and solve the problems that exist in education (China does not considerably deal with these matters nowadays), we can try to create a National Institute Specialized in evaluation. In summary, the two measures –both educational inspection and National Institute specializing in evaluation– aim to promote the evaluation in a more scientific way, since it is not advisable only to entrust the teachers.

Organization of the evaluation: the evaluation of the students has, to a greater degree, to attend more to the academic performance, above all, the ordinary qualification during the course or each half courses in order to guarantee the students can focus more on learning the knowledge and less on the results of the exam. For this reason, the organization of the evaluation and the primary teachers in China may reduce the frequency and take more into account the student’s ordinary performance and grade.

## B.2. Initial teacher training and for Primary Education

Legislative framework for teacher training: like the China's education legislative framework, the legislative framework for pre-service teacher education must also be more concrete. Despite the *Law of Teachers* was promulgated in 1990s, many details have not regulated. On the other hand, although there are several legislative documents (the law and other types of legal documents), both the pre-service teacher training in institutions and the regular universities that participate, to a large extent, do not implement their teaching in accordance with the legislative documents mentioned, in other words, they have very high autonomy in the system of training. Therefore, these institutions and the universities have many differences in the curriculum, the selection, the academic credits, and the evaluation and the final qualifications of the pre-service teacher training. For this reason, in order to achieve greater coherence and balance in the level of education both between the different institutions/universities and between different geographic area in China, they would have to implement the educational policy regulated by government within the framework of the initial teacher training, or at least, according to the experiences of institutions, they should comply with the law or other legislative documents approved by the State.

Institution of the pre-service teacher training: due to both the diversity of Chinese higher education degrees (DESE, DAG and Undergraduate, etc.), and the integration and separation between pre-service teacher training and universities, all of these contribute to the complexity of the institutions of pre-service teacher training in China. This diversity and complexity have exacerbated the existence of a unbalance and inequity between different regions and schools. Therefore, to promote the balance of the educational resource and educational equality between different areas and different institution, it is considered that the variety of degree obtained at the end of the training could be reduced. At least, to reduce the existence of the Secondary Normal School. Since nowadays, although the educational policy as before is centralized, more and more province and more universities (regular university and normal university) can have autonomy. In this case, all of these can expand configure the inequity and imbalance of them. Thus, the inequality between different institutions and different geographical area is formed gradually, because the students with the high degree normally will go to the developed regions, as it has been said before. Therefore, in order to no expand the gap between different areas, reducing some modalities of the institution of the pre-service teacher training would be a good way.

Entry requirement for pre-service teacher training: As mentioned, we cannot ignore the advantages brought by pre-service teacher training with lower secondary education as threshold, because to a certain extent it solved the problem of lack of teachers at that time in China. However, nowadays the education and teacher education in China have made great progress in order to meet the needs of social development.



Therefore, in this sense, the starting point of teacher training should be further improved. That is to say, even if pre-service teacher training with lower secondary education as threshold is not eliminated, at least should be reduced.

The final degree which obtained for pre-service teacher training: Although the students which get DESE and DAG can participate in the exam GAOKAO or participate in specialized exam for pre-service teacher training to obtain Undergraduate degrees, most of them are reluctant to continue learning. However, if one want to become a primary school teacher in China today, in some developed areas such as Beijing and Shanghai he need to at least have a bachelor's or master's degree, because the diploma of DESE or DAG cannot meet the needs of teaching in these regions. In this situation, on the one hand, it is necessary to increase the starting point for teacher training (from the junior secondary education to upper secondary education). On the other hand, there is a need to provide opportunities for teachers in the future to obtain higher degrees in order to reduce educational imbalances and unfair development between regions.

Selection requirement for the initial teacher training: being the most important step, China pays more and more attention to motivational and vocational criteria from the professional perspective for students who will access to the pre-service teacher training. But at the selection level, the performance and score of a certain type of exam is only one of the most important criteria for entering pre-service teacher training. In reality, it should not limit which students are eligible to enter the pre-service teacher training solely based on the exam scores of GAOKAO or the specialized exam, therefore, it is suggested that the daily performance of students in upper secondary education should also be an important criterion. Since, the emphasis on daily learning performance makes students more focused on learning more knowledge and mastering as many necessary skills as possible during the learning process.

Study plan of pre-service teacher training: in terms of the study plan, China has to increase the academic credits of the curriculum (including both compulsory and optional) for the pre-service teacher training. In general, it can be summarized that the academic credits and study hours for initial teacher training are scarce in China. Such as the Normal University or the Normal Institute have only 28 credits equivalent to 378 natural hours, the Higher Normal School have only 35 credits equivalent to 472.5 natural hours and the Secondary Normal School only have 32 credits equivalent to 432 natural hours as well as the Practicum only with 18 weeks. Since, in a certain sense the pre-service teacher training is an operational career, if the students do not obtain enough academic credits (including the Practicum), the effectiveness of the learning is little. On the other hand, in the case of the Practicum, we have to highlight two points: first, China must increase the period of the Practicum; second, in terms of the means of realization, China needs to take more stringent measures to ensure the student's practicum time and credits, instead of taking a laissez-faire and relaxed attitude toward this issue.

### **B.3. Professional competences of primary teachers**

Professional responsibilities: in addition to the other teacher professional responsibilities highlighted in this study, it believes that the periodical tutorials and educational guidance for students is the core task of the teacher which can help to reduce the difficulties and problems that students encounter. According to this premise, the teacher must pay attention to solving the problems that the students face in the classroom and the learning of the discipline. In summary, teachers must give importance to both tutoring and guidance and problem solving, because these are the main essential responsibilities for the teachers.

Interculturality and inclusion: it is advisable to establish the regulations related to interculturality and inclusion from the national legislative perspective for the future teachers. With the increase of international exchanges, teachers' cross-cultural knowledge will greatly benefit international learning and classroom teaching of their students and themselves. On the other hand, teachers, education centers, and education administrative agencies are also obliged to help students with special needs.

Educational inspection in the area of evaluation for pre-service teacher training: the evaluation mechanism in pre-service teacher training cannot rely solely on trainers, but should involve both students, schools and administrative organisms. Furthermore, in order to solve the difficulties faced by teachers and educational institutions in teaching, this study believes that the participation of educational administrative agencies is crucial to solving the above two issues.

Collaboration with the society: except acquiring communication skills with colleagues, family and community, in China teachers have to give importance to the competence of collaboration with the society. This cooperative ability can become part of learning and teaching and it can be presented in the classroom. At the same time, they can associate it with the real social environment in order that the students can learn with the wider field of view. In reality, the final purpose is to enable students to learn the necessary knowledge and skills to live in society and to allow the student life is more calm and peaceful. Because education is not only for students to “learn to know” and “learn to do”, but also to “learn to be”.